

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VÉRONIQUE LAURIN

PROPOSITION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE AXÉ SUR L'ACTIVITÉ
FICTIONNALISANTE DU SUJET LECTEUR ADOLESCENT DANS LE BUT DE
DÉVELOPPER SA CONSCIENCE HISTORIQUE PAR LA LECTURE DU
ROMAN HISTORIQUE

MAI 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Les échanges avec mes directrices de recherche ont été constructifs et enrichissants; je suis fière du travail qui a été accompli avec elles. Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Noëlle Sorin, pour son accompagnement irréprochable tout au long de mon processus de recherche. En plus de me fournir à plusieurs reprises des documents et des ressources, elle a porté une attention chevronnée pour la correction de mon mémoire et m'a prodigué nombre d'encouragements ce qui m'a permis de parachever mon travail.

Je tiens également à remercier ma codirectrice, Nathalie Lacelle, qui a su me guider dans mes idées, la conceptualisation et l'élaboration du mémoire. Je la remercie aussi chaleureusement pour la compréhension et l'empathie dont elle a fait preuve dans les moments plus difficiles du processus.

Je remercie également Jean-François Cloutier avec qui je partageais mes idées et qui m'a guidé durant ma démarche. Finalement, je remercie mon fils Isaac qui a été une grande source de motivation. Il m'a encouragée et démontré à de multiples reprises la fierté ressentie et ce, malgré le temps volé par une telle démarche. Son amour et son soutien ont été essentiels tout au long du processus.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE I.....	15
Origine de la recherche	15
1.1. Contexte socioéducatif.....	15
1.1.1 Crise identitaire québécoise.....	16
1.1.2 Historique des programmes d’histoire au Québec.....	17
1.1.3 Programme d’Histoire et éducation à la citoyenneté.....	19
1.2. Conscience historique	22
1.2.1 Définition et développement	22
1.2.2 Conscience historique des adolescents et adolescentes.....	22
1.3. Littérature et conscience historique.....	27
1.3.1. Littérature et identité collective.....	27
1.3.2. Littérature et expérience d’altérité.....	28
1.3.3. Roman et conscience historique	29
1.3.4. Exploitation des fictions historiques en classe	31
1.4 Problème et questions de recherche	34
1.4.1 Problème de recherche	34
1.4.2. Questions de recherche.....	35
1.5. Intérêt de la recherche	36
CHAPITRE II.....	38
Référentiel	38
2.1 Lecture littéraire	38

2.1.1. Lecture subjective.....	39
2.1.2. Activité fictionnalisante	40
2.1.3. La lecture littéraire et ses effets.....	45
2.2. Conscience historique	49
2.2.1. Identité collective	49
2.2.2. Identité narrative.....	51
2.2.3. Compétence narrative.....	52
2.3. Roman historique contemporain	56
2.4. Objectifs de recherche.....	60
2.5 Élaboration de l'idée d'un dispositif didactique.....	60
CHAPITRE III	62
Méthodologie	62
3.1. Type de recherche	63
3.1.1. Recherche développement.....	63
3.1.2. Caractéristiques d'une recherche développement	63
3.2. Déroulement de la recherche	66
3.2.1. Origine de la recherche.....	66
3.2.2. Référentiel	68
3.2.3. Méthodologie	68
3.2.4. Opérationnalisation	69
3.2.5. Résultats	69
3.3 Outils de collecte de données : le dispositif de recherche	69
3.3.1. Présentation du projet aux didacticiennes et aux enseignantes	69
3.3.2. Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique	70
3.3.3. Guide pour des commentaires critiques sur le dispositif didactique	70
3.3.4. Description du contexte d'opérationnalisation (Annexes Da et Db).....	71

3.4. Critères de scientificité.....	72
CHAPITRE IV	75
Opérationnalisation	75
4.1. Conception du dispositif didactique.....	75
4.1.1 Public visé par le dispositif didactique.....	76
4.1.2. Choix du roman historique, <i>Frères ennemis</i>	77
4.1.3. Analyse du roman.....	79
4.1.4. Liens entre compétence narrative et activité fictionnalisante.....	83
4.2. Réalisation d'un dispositif didactique préliminaire.....	89
4.2.1. Guide d'accompagnement (Annexe 1).....	90
4.2.2. Activation des connaissances et questionnaire sur les représentations	91
4.2.3. Discussion à partir de capsules documentaires sur la Première Guerre mondiale	93
4.2.4. Carnet de lecture.....	93
4.2.5. Questionnaire après la lecture (distanciation)	94
4.2.6. Discussion	95
4.2.7. Justifications théoriques des outils didactiques du dispositif.....	97
4.3. Validation du dispositif didactique.....	100
CHAPITRE V	102
Résultats	102
5.1. Analyse des résultats	102
5.1.1 Validation théorique.....	102
5.1.2. Validation pratique (didacticiennes et enseignantes)	104
5.2. Modifications apportées au dispositif didactique préliminaire.....	105
5.2.1. Présentation du projet aux didacticiennes (Annexe Aa).....	105
5.2.2. Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique (Annexe Ba).....	106
5.2.3. Guide d'enseignement (Annexe 1).....	106

5.2.4. Questionnaire sur les représentations (Annexe 2).....	108
5.2.5. Discussion à partir des capsules documentaires sur la 1 ^{re} Guerre mondiale (Annexe 3).....	108
5.2.6. Carnet de lecture (Annexe 4).....	108
5.2.7. Questionnaire après lecture : distanciation (Annexe 5).....	109
5.2.8. Discussion (Annexe 6)	110
5.2.9. Retour sur le genre romanesque historique (Annexe 7)	110
CONCLUSION	112
RÉFÉRENCES	116
ANNEXE Aa.....	123
Présentation du projet aux didacticiennes	123
ANNEXE Ab.....	132
Présentation du projet aux enseignantes.....	132
ANNEXE Ba	138
Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique pour les didacticiennes	138
ANNEXE Bb.....	146
Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique pour les enseignantes	146
ANNEXE C	149
Guide pour des commentaires critiques sur le dispositif didactique	149
Annexe Da.....	152
La description du contexte d'opérationnalisation.....	152
ANNEXE Db.....	163
La description du contexte d'opérationnalisation.....	163
ANNEXE 1	172
Guide d'accompagnement pour le personnel enseignant	172

ANNEXE 2	188
Questionnaire sur les représentations	188
ANNEXE 3	191
Discussion à partir des capsules documentaires sur la 1 ^{re} Guerre mondiale	191
ANNEXE 4	195
Carnet de lecture.....	195
ANNEXE 5	207
Questionnaire après lecture (Distanciation)	207
ANNEXE 6	213
Discussion	213
ANNEXE 7	215
Retour sur le genre romanesque historique	215

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liens entre la compétence narrative et l'activité fictionnalisante.....	84
Tableau 2 : Rappel question de recherche, objectifs de recherches et résultats.....	125
Tableau 1 : liens entre la compétence narrative et l'activité fictionnalisante	143
Tableau 4 : Programme de Formation (critères d'évaluation) en lien avec les sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004) et les sous-compétences narratives de Rüsen (2004)	178
Tableau 5 : Planification globale des activités du dispositif didactique	180
Tableau 6 : Proposition de grille d'évaluation par les pairs.....	185
Tableau 7 : Proposition de grille d'évaluation par la personne enseignante.....	186
Tableau 3 : Ce que je sais, ce que j'aimerais savoir et ce que j'ai appris	189

RÉSUMÉ

La conscience historique de la jeunesse québécoise semble encore prisonnière d'une vision pessimiste de l'histoire du Québec (Létourneau, 2014). Par ailleurs, la narration semble être un vecteur important dans la construction de cette conscience (Ricœur 1985; Rüsen 2004). En outre, la fiction et le genre romanesque en particulier feraient vivre une véritable expérience du temps humain (Ricœur, 1985). C'est pourquoi le roman historique nous a semblé intéressant à exploiter dans le but de développer la conscience historique des élèves adolescents en leur faisant vivre une expérience du temps dans un autre lieu et à une autre époque. Cette conscience comporte une grande part d'affectivité et de subjectivité. Nous avons donc décidé de la lier à la lecture subjective. Ces constatations sont à l'origine de notre recherche. Pour mener à bien notre démarche, puisque l'essentiel en est l'élaboration d'un dispositif didactique, nous nous sommes inspirée du modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (2009), sans s'y résoudre totalement. Notre mémoire est donc divisé selon les étapes identifiées par les deux chercheurs: l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats.

Plusieurs concepts ont alors été définis dans le référentiel: la lecture subjective et l'activité fictionnalisante du lecteur (Bellemin-Noël, 2001; Lacelle 2007; Langlade 2004, 2007), la conscience historique (Duquette, 2011) et la compétence narrative (Rüsen 2004) puisque la narration est centrale au développement de la conscience historique, et finalement le roman historique. Ces concepts ont également été reliés entre eux pour justifier la pertinence d'associer la lecture subjective à la conscience historique. Ceci a mené aux deux objectifs de recherche suivants : établir des liens entre les activités fictionnalisantes de la lecture subjective, la compétence narrative et

la conscience historique, propices au développement de cette dernière; concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent.

Des liens ont été créés entre les sous-activités fictionnalisantes (Langlade, 2004) du sujet lecteur activées lors de l'acte de lire et les sous-compétences narratives (Rüsen, 2004) exploitées par l'individu dans le développement de sa conscience historique. C'est notre premier objectif de recherche. Pour atteindre notre deuxième objectif de recherche, un dispositif didactique a été conçu à partir, notamment, des liens établis précédemment. Pour répondre aux critères de scientificité, ce dispositif préliminaire a été soumis à une validation théorique (pertinence des concepts) et pratique, c'est-à-dire si ce dernier répond aux besoins du personnel enseignant afin de l'améliorer.

Les commentaires critiques ont été relevés et divisés en fonction des questions qui avaient été proposées pour analyser le dispositif: la validation théorique (didacticiennes) quant à la pertinence des concepts mis en relation avec le dispositif, et la validation pratique (didacticiennes et enseignantes) quant à la faisabilité et le bienfondé du dispositif en salle de classe. Ces commentaires ont mené à des modifications du dispositif préliminaire qui sont accompagnées de justifications quant aux choix effectués. Seul le dispositif final est présenté en annexe.

Il n'y a pas eu d'expérimentation du dispositif en salle de classe, ce qui constitue une limite à notre recherche. De plus, il est peu probable qu'un seul roman historique permette de modifier la conscience historique, nous parlons plutôt d'une participation possible à la construction de cette dernière. Pour ce qui est des retombées de la recherche, des pistes ont été proposées pour la classe de français, mais en modifiant certaines modalités didactiques et pédagogiques, le dispositif pourrait devenir interdisciplinaire, favorisant l'intégration des matières entre le français et l'histoire.

La présente recherche propose la lecture du roman historique pour vivre une expérience temporelle, mais aussi une expérience de l'Autre. Une telle démarche de lecture favoriserait éventuellement la construction d'une identité à la fois individuelle et collective.

INTRODUCTION

L'œuvre littéraire est un objet social qui mène à une lecture relevant non seulement de l'imaginaire collectif mais aussi de l'histoire personnelle en ce sens que le lecteur s'approprie cette œuvre avec son propre bagage culturel, enrichi du poids de ses expériences personnelles et du monde qui sont suscitées lors de la lecture et qui font de chaque expérience de lecture une lecture singulière. Les recherches dans ce domaine, pilotées particulièrement par Langlade, ont conduit au concept de lecture subjective.

Lors de cette lecture subjective, alliant l'imaginaire collectif et l'histoire personnelle, si on donnait à lire un roman historique¹ à un lecteur adolescent, sa conscience historique serait alors sollicitée par l'œuvre puisqu'elle nourrirait à la fois son identité individuelle et collective. Tout comme l'identité du sujet lecteur évolue au fil des lectures, nous postulons donc que la lecture pourrait aussi développer la conscience historique.

Cette idée de développement de la conscience historique est particulièrement intéressante au Québec quand on considère que l'identité nationale ne cesse d'être un sujet épineux, les Québécois percevant majoritairement leur histoire comme étant celle d'un peuple conquis et aliéné, ce que Létourneau (2014) appelle la conscience historique malheureuse. La conscience historique au Québec n'est pas sans influence sur les différentes polémiques vécues depuis quelques années telles que la Crise des accommodements raisonnables et la Charte de la laïcité, projet qui a finalement avorté. Un ouvrage a été publié récemment : *De quoi le Québec a-t-il besoin?* (BARBE 2011 ; BAZZO 2011; MARISSAL 2011). Il s'agit d'un recueil fragmentaire

¹ « Le roman est une fresque sociale, l'histoire de toute une vie, dans ses connections avec le tout de la société et le tout de la conjecture historique [...] » (Lecerle, 2003, p. 19).

d'entrevues télévisuelles où plusieurs personnalités connues s'expriment. Plusieurs évoquent le besoin de se départir d'un sentiment de honte envers le passé ou de se redonner confiance collectivement. La plupart s'entendent pour dire que les Québécois ont besoin d'un projet collectif, sans nécessairement savoir lequel. La quête identitaire au Québec est toujours perceptible voire criante.

Létourneau a écrit un ouvrage récent qui traite de la conscience historique chez la jeunesse québécoise (2014). Il en ressort principalement que les jeunes ont une conscience similaire à leur prédécesseurs où l'aliénation est vécue autant par l'Autre que par Soi-même. Il ajoute que malgré les efforts du Ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports pour modifier cette conscience, par le cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* par exemple, l'école ne semble pas avoir de réelle influence. La conscience historique consiste à se raconter dans le temps. Il semblerait donc que la narration soit un vecteur privilégié dans la construction de cette conscience (Ricœur, 1985). De plus, Létourneau (2014) mentionne que les jeunes s'appuient toujours sur les récits, les grandes narrations idéalisées pour se représenter et comprendre le passé. Ce type de récit, qu'il appelle les mythistoires, emprunte aux procédés fictionnels. La fiction nous est donc apparue intéressante à exploiter pour développer la conscience historique. Nous avons alors opté pour la recherche développement dans le but de créer un dispositif didactique susceptible de participer à la construction de la conscience historique. Nous avons structuré notre recherche selon les cinq étapes de la recherche développement identifiées par Harvey et Loiselle (2009) : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et l'analyse des résultats.

Tout ceci nous a amenée à nous questionner sur les liens possibles entre la classe de français et le développement de la conscience historique qui nous semblait

envisageable par l'entremise de la lecture subjective d'un roman historique. Ce genre romanesque s'est imposé à nous en ce sens que la conscience historique consisterait à se raconter entre passé, présent et avenir. La communication possible entre les deux consciences, celle du sujet lecteur et celle proposée par le roman, nous a permis de mettre en relation la lecture subjective et la conscience historique, les deux consciences convoquées comportant une grande part de collectivité et de subjectivité.

Afin de solliciter la conscience historique des élèves adolescents, nous avons élaboré un dispositif didactique proposant la lecture d'un roman historique québécois mettant en valeur les activités du sujet lecteur (Langlade, 2004, 2007) et sa compétence narrative (Rusen, 2004).

Au chapitre de la méthodologie, nous avons justifié le choix d'une recherche développement et en quoi le dispositif répond aux caractéristiques de la recherche développement. Nous avons explicité notre modèle d'action, notre posture épistémologique et nos choix d'outils de collecte de données. Pour ce qui est des critères de scientificité, nous avons fait valider notre dispositif auprès de deux didacticiennes et deux enseignantes afin d'en avoir à la fois une validation théorique et une validation pratique. La validation s'est réalisée sous forme de commentaires critiques recueillis dans le but d'améliorer le dispositif préliminaire.

L'opérationnalisation de notre dispositif (chapitre IV) intègre, dans un premier temps, l'étape de la conception du dispositif où apparaît le choix du roman, son analyse et la justification des outils didactiques. Dans un deuxième temps, nous abordons la réalisation du dispositif, c'est-à-dire la construction des différentes activités didactiques.

L'analyse des résultats et la discussion (chapitre V) nous ont permis d'interpréter les commentaires reçus afin de corriger et peaufiner notre dispositif. Nous avons commencé par énoncer les commentaires critiques concernant la validation théorique et terminé avec les commentaires sur la validation pratique. Ces observations nous ont permis de proposer des modifications pour améliorer notre dispositif préliminaire en justifiant chaque modification apportée pour chaque activité proposée dans le dispositif.

Seule la version finale du dispositif est présentée en annexe puisque les corrections étaient plutôt mineures, le contenu ayant été jugé pertinent en regard des objectifs de recherche. La conclusion finale fait un retour sur les différentes étapes du processus de développement du dispositif ainsi que sur les limites et les retombées possibles de notre recherche.

CHAPITRE I

Origine de la recherche

L'identité est un concept multiple et difficile à définir : identité nationale, identité collective, conscience historique. Elle occupe une place importante dans notre monde occidental où les visions du monde n'ont jamais été aussi éclatées. La société québécoise n'y échappe pas, elle essaie toujours de se doter de repères et peine à trouver consensus au sein de la population. Nous avons précisé, dans un premier temps, notre idée de développement en lien avec le problème à résoudre. Dans un deuxième temps, nous avons formulé les questions de recherche découlant du problème à résoudre et de l'idée de développement.

1.1. Contexte socioéducatif

Que ce soit au Canada ou au Québec, notre société semble traverser une crise identitaire. Les gouvernements successifs cherchent à reconstituer en quelque sorte la mémoire collective en commémorant l'histoire par exemple. Ce souci va de pair avec les transformations majeures du XXI^e siècle et l'ère de la mondialisation, auxquelles nous n'y échappons pas :

La situation identitaire canadienne, à l'instar de la plupart des sociétés occidentales post-industrialisées, met aussi en évidence un important problème civique. La société contemporaine peine à assurer la transmission d'une identité collective forte, garante de cohésion sociale comme elle le faisait auparavant en faisant appel au passé (Martineau, 2010, p. 88).

Ce n'est pas à tout hasard si les instances gouvernementales du Québec ont décidé de remettre à l'ordre du jour l'exercice de la citoyenneté dans les programmes scolaires, sans compter la prolifération de lieux de Mémoire et de Patrimoine dans la société en général.

1.1.1 Crise identitaire québécoise

Depuis fort longtemps, bien avant la Révolution tranquille, l'identité québécoise est un concept porteur de tensions inhérentes à un passé jugé par plusieurs à éradiquer. Les tentatives pour la définir, voire la redéfinir sont multiples et visibles à travers les différentes sphères de la vie sociale. Il suffit d'observer les slogans faisant appel à l'identitaire à l'intérieur des différents partis politiques au Québec. Cette quête, loin d'être achevée, est toujours perceptible, la Commission Bouchard-Taylor² (2007-2008) en est un exemple certain. Selon les deux philosophes, l'image négative des pratiques d'harmonisation telles que les accommodements raisonnables, serait reliée à un malaise identitaire, à une peur chez certains de la disparition de la culture francophone, et donc à l'absence de consensus sur un grand projet collectif québécois (Bouchard et Taylor, 2008).

Une nouvelle crise est apparue également à l'automne 2013 lorsque Bernard Drainville, ministre responsable des Institutions démocratiques et de la Participation citoyenne depuis 2012, propose une Charte des valeurs québécoises liée à la laïcité. Celle-ci est déposée le 7 novembre 2013 sous l'appellation de *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*, plus communément appelée aujourd'hui *Charte de la laïcité*. Cette dernière a semé une vive controverse dans la population laissant supposer que les valeurs québécoises proposées sont loin d'être collectivement partagées.

Dubar (2000), dans son ouvrage *La crise des identités: L'interprétation d'une*

² La Commission Bouchard-Taylor, officiellement la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles a été mise sur pied par Jean Charest, alors premier ministre du Québec, le 8 février 2007 dans le but d'examiner la question des accommodements raisonnables sur les bases culturelles et religieuses dans le cas précis du Québec.

mutation, confirme la rupture entre les formes d'identités d'hier et celles de notre ère plus individualiste propre à la société occidentale dont fait partie le Québec. La société moderne entraîne une profonde mutation de l'identité d'un individu dans son rapport avec la société, l'appartenance étant multiple et changeante :

Le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs. Cette dimension, même si elle est complexe et cachée, touche une question cruciale: celle de la subjectivité, du fonctionnement psychique et des formes d'individualité ainsi mises en question (Dubar, 2000, p. 11).

L'auteur a pour principal but de relier la crise des liens sociaux aux crises existentielles de la subjectivité.

Les nombreux questionnements sociétaux pourraient laisser supposer que nous sommes dans une véritable crise de l'identité collective. Celle-ci se répercute également à l'école et plus particulièrement au sein même du Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Un retour sur l'historique des cours d'histoire au Québec des années soixante à nos jours est nécessaire afin de mieux comprendre les enjeux concernant le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté.

1.1.2 Historique des programmes d'histoire au Québec

De 1962 à 1964, avant la création du ministère de l'Éducation³ en 1964, le rôle des cours d'histoire était on ne peut plus clair, il s'agissait non seulement de développer une identité nationale canadienne-française, mais de magnifier cette nation, lui donner, selon la cofondatrice de la Coalition en Histoire, Lavallée (2012, p. 11) une « orientation mystique de l'histoire canadienne ». La place de l'Église catholique et de la famille y est très forte :

³ Désormais MEQ.

Le contenu des programmes de 1962 se consacrait particulièrement à l'édification des personnages historiques de la Nouvelle-France ayant pour mission apostolique de créer une nouvelle patrie en terre d'Amérique pour les Français de France venus s'y établir.

À la suite de la Commission Parent,⁴ le programme d'histoire du secondaire sera transformé. Le MEQ, récemment créé, prend le contrôle de l'éducation laissé jusqu'alors aux religieux (Bouvier, 2012), dans le but de répondre au désir d'implanter un programme unique d'histoire pour les élèves francophones et anglophones du Québec. On met de côté la mystification de la colonisation. Il y aura également l'ajout d'un cours en quatrième secondaire : Histoire du Canada. L'année 1982 marque aussi un changement de paradigme dans l'enseignement de l'histoire au Québec : « Ainsi, il ne s'agit plus d'une histoire politique et événementielle, axée sur les grands personnages et les événements politiques fondateurs de l'identité nationale canadienne-française, mais d'une histoire beaucoup plus sociale » (Lavallée, 2012, p. 7). L'histoire sera davantage inclusive en ce qui concerne l'apport des autres communautés culturelles, engendrant progressivement une nouvelle fonction sociale et politique de l'enseignement de l'histoire : l'éducation à la citoyenneté, selon le programme en vigueur depuis 2006.

De 1982 à 2004, peu d'heures sont consacrées au cours d'histoire, on parle de 200 heures au total à la sortie du secondaire, ce qui est encore très peu, comme nous le constaterons plus avant. En 1996, le rapport Lacoursière⁵ propose alors 500 heures de cours d'histoire pour corriger le tir, mais le Ministère ne répondra que partiellement à cette proposition.

⁴ Il s'agit d'une Commission d'enquête qui avait pour mandat d'étudier la situation de l'éducation au Québec. Elle a ensuite publié un rapport, connu sous le nom de rapport Parent en 1963-1964 avec de nombreuses réformes qui seront adoptées par la suite, dont la création du Ministère de l'éducation.

⁵ Le 10 mai 1996, le Groupe de travail, composé de douze personnes, remet son rapport *Se souvenir et devenir*, communément appelé le rapport Lacoursière. Ce groupe avait pour mandat de faire le tour de la question concernant l'enseignement de l'histoire au Québec et d'émettre des recommandations.

En septembre 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁶ implante le nouveau Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté dans les écoles secondaires au premier cycle qui s'est inspiré du rapport Inchauspé⁷. Le cours s'insère dans la nouvelle approche par compétences qui inspire alors le Programme de formation de l'école québécoise dans son entier, ce qui entraîne un déplacement en enseignement et apprentissage de l'histoire vers le processus de la démarche historique en classe. Le cours se dispensera alors en raison de 150 heures au premier cycle du secondaire et de 200 heures au deuxième cycle.

1.1.3 Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté

Le cours de formation personnelle et sociale étant devenu obsolète, on tente de le rattacher à un autre domaine disciplinaire, comme cela a été fait à l'ordre du primaire. L'ajout de l'éducation à la citoyenneté au programme d'histoire apparaît alors en 2004. Au premier cycle du secondaire, le MEQ (MEQ, 2004, p. 348) propose la compétence *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* à l'intérieur du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté:

L'élève qui construit sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire interroge et interprète des réalités sociales du passé. [...] En effectuant un transfert adéquat de ces concepts dans un contexte présent, il consolide cette construction.

Il s'agit aussi de voir en quoi les réalités sociales du passé ont contribué à la vie démocratique actuelle, ce qui pourrait permettre de comprendre de nouvelles réalités sociales.

Pour le deuxième cycle du secondaire, on parle plutôt de *consolider l'exercice de la citoyenneté à l'aide de l'histoire* qui permet de lier le passé au présent: « [...] sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, [la compétence] leur permet de saisir l'incidence

⁶ Le MEQ est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2005. Dorénavant MELS.

⁷ Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum ayant pour titre *Réaffirmer L'école, Prendre le virage du succès*, présidé par Paul Inchauspé (1997)

des actions humaines sur le cours de l'histoire et de réaliser ainsi l'importance d'assumer leurs responsabilités de citoyens » (MELS, 2007, p. 5).

Le nouveau Programme ne fait pas l'unanimité chez les historiens et les didacticiens de l'histoire. En effet, dès 2006, la mise en place du Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté suscite une forte controverse largement relayée par les médias, notamment, parce qu'il occulterait la question nationale québécoise et la dimension politique de l'histoire, en faisant fi de certains événements majeurs qui ont marqué le devenir de la nation québécoise comme la Conquête de 1760 (Bouvier, 2008; Comeau, 2006; Létourneau, 2006).

Un autre des principaux problèmes soulevés serait le manque d'heures allouées au cours d'Histoire puisqu'au lieu des 500 heures recommandées par le rapport Lacoursière⁸, le Ministère n'en a imposé que 350 au total.

Le débat entourant la question nationale du Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté a amené le gouvernement à modifier en 2014 le programme de 2006 afin de renforcer l'enseignement de l'histoire nationale.⁹ Selon un communiqué de presse publié par le MELS (2014), le nouveau programme intitulé *Histoire du Québec et du Canada* reviendrait à une trame chronologique étalée sur deux ans (3^e et 4^e secondaire), à une trame nationale où l'histoire sociale et l'histoire politique seraient davantage mises en relation et proposerait un socle de connaissances communes obligatoires. Il y aurait également un cours d'histoire obligatoire qui ferait son

⁸ La publication du rapport Lacoursière en mai 1996 (MEQ, 1996) est né d'un mandat donné par le ministre Jean Garon à un groupe de travail présidé par monsieur Jacques Lacoursière qui consistait à faire le tour de la question de l'enseignement de l'histoire au Québec et d'émettre des recommandations visant à corriger les problèmes ressortant de l'enquête.

⁹ Robert Comeau, porte-parole de la Coalition pour l'Histoire et Josiane Lavallée, historienne et chercheure, ont émis un rapport concernant le renforcement de l'enseignement de l'Histoire nationale au Québec : *Une Histoire javellisée au service du présent*. Il s'agit d'une enquête effectuée auprès des enseignantes et enseignants de l'Histoire au secondaire. Les résultats ont poussé le MELS à créer un nouveau programme qui fera son apparition en septembre 2014 sous la forme de projets-pilotes dans plus de 90 classes de 3^e année secondaire du Québec.

apparition au collégial. Certes, ce nouveau programme augmente le nombre d'heures et accentue l'enseignement de l'histoire nationale, mais l'éducation à la citoyenneté, y reste rattachée. Cependant, le gouvernement en place a été renversé le 7 avril 2014 par le gouvernement libéral qui a décidé d'annuler ce programme. Le programme de 2006 est donc resté inchangé.

Plusieurs enseignantes et enseignants en univers social semblent avoir de la difficulté au Québec à considérer tous les buts énoncés par le Programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté étant donné l'ampleur du curriculum. Le problème, soulevé par Martineau (2009) entre autres, est de contraindre les enseignants d'histoire à traiter aussi d'éducation à la citoyenneté. Cette surcharge les éloignerait de leur mission de développer la conscience historique. On en veut pour preuve plusieurs témoignages d'enseignants, publiés en 2009, qui expriment leur difficulté à développer la conscience historique de leurs élèves par manque de temps dû à un programme surchargé. Ainsi, Bédard (2009) manifeste son manque de conviction quant à la réussite de la compétence 3 qui concerne la conscience citoyenne. Les élèves, malgré l'exploration du passé, modifient peu cette conscience. Elle ajoute aussi que le programme est très chargé et que ceci l'amène à diminuer le temps consacré à la compétence 3. L'enseignante Dumais-Lévesque (2009, p. 37) abonde dans le même sens que sa collègue : « Par manque de temps, et par souci d'acquisition des connaissances et compétences historiques, je traite la compétence 3 en environ un cours par chapitre; peut-on réellement parler d'éducation à la citoyenneté ? ».

En effet, les résultats de certaines recherches (Charland, 2003; Létourneau, 2014; Létourneau et Moisan, 2004) concernant la conscience historique des adolescents laissent à penser que le développement d'une conscience historique réfléchie (Duquette, 2011) à l'aide du cours d'histoire est loin d'être évidente.

1.2. Conscience historique

1.2.1 Définition et développement

La conscience historique possède bon nombre de définitions, mais selon la recension des écrits effectuée par Duquette (2011, p. 27), cette conscience s'alimenterait « au passé pour comprendre le présent et envisager le futur ». Dans le même sens, Aron (1961) parle d'un processus d'appropriation né d'un double mouvement entre présent et passé, influencé par les valeurs et intérêts de l'individu dans le présent.

Il est alors complexe de développer la conscience historique en univers social puisque le mot conscience comporte une grande part de subjectivité et d'affectivité. Duquette (2011, p. 142) ajoute que :

pour développer sa pensée historique, un élève doit s'interroger sur les causes permettant d'expliciter les croyances et les actions des gens ayant vécu dans le passé. En faisant cela, il fera preuve d'empathie historique, aspect de la pensée historique nécessaire pour combler, du moins partiellement, le fossé temporel qui existe entre le présent et le passé.

Une fois le fossé temporel partiellement comblé, il sera peut-être possible pour l'élève de créer des liens entre passé, présent et futur et en ce sens développer sa conscience historique. Selon Duquette (2011, p. 40), « l'individu prend conscience de sa propre subjectivité et de l'influence de son présent dans la façon dont il s'interroge et comprend le passé ». La conscience historique dite de second niveau devient, dans ce cas, une conscience réfléchie.

1.2.2 Conscience historique des adolescents et adolescentes

Nous savons que l'adolescence est une période où il y a déjà crise de l'identité personnelle, où le rapport à autrui devient crucial et en rupture avec l'enfance. L'image de soi et celle que l'on souhaite projeter à l'autre prennent une place considérable chez l'adolescent (Erikson, 1972; Singly, 2006). Hersent (2003, p. 12), dans son article sur les pratiques culturelles adolescentes, précise que « cette période

passé par une demande de reconnaissance, laquelle s'exprime souvent à l'adolescence par la satisfaction que les jeunes tirent de la conformité aux normes du groupe des pairs ». La passé et l'avenir ne font que très peu partie des questionnements des jeunes adolescents. Hersent (2003, p. 27) évoque d'ailleurs la prégnance du présentisme:

Tout se passe comme si on assistait à la création inconsciente et à l'intériorisation par les jeunes d'un « temps de l'histoire » : les histoires dans les films, dans les séries télévisuelles, voire dans une moindre mesure dans les chansons, ont cette singularité par rapport aux livres qu'elles ont un format de temps, « pas plus de deux heures » ; au-delà de cette barrière de temps, les jeunes semblent exprimer des difficultés pour rester concernés, attentifs et « pris » par les faits.

Aider l'élève à se construire une identité collective dans ce contexte à la fois social et propre à l'adolescence représente un véritable défi pour le milieu enseignant. En effet, il semblerait pour Hersent (2003) qu'il soit difficile d'intéresser les jeunes au passé et à l'avenir; bref la conscience temporelle des jeunes se soucie principalement du présent.

Par ailleurs, pour Tutiaux-Guillon (2003), l'identité individuelle ou collective se nourrit de la conscience historique de l'individu. Deux postures coexistent chez les historiens et les didacticiens de l'histoire en ce qui a trait à la conscience historique à l'adolescence. Pour certains, Charland (2003) par exemple, il y aurait absence de conscience historique chez les jeunes alors que pour d'autres tels que Létourneau et Moisan (2004), les jeunes possèdent bel et bien une conscience historique, la même que celle des générations antérieures.

Pour Charland (2003), ce qui est inquiétant dans les résultats de sa recherche, c'est de voir autant d'élèves qui nient l'apport de la discipline historique dans l'explication de la société contemporaine, mais aussi dans la compréhension des mentalités des gens du passé. Toujours selon Charland (2003, p. 103), « une minorité des élèves (12%) de la région de Montréal affirment qu'ils racontent et réinterprètent l'histoire ». En

d'autres mots, les élèves ont de la difficulté à accorder du sens au passé; le tissage entre passé, présent et avenir est presque inexistant. Il ajoute que les enseignantes et enseignants présentent l'histoire comme un produit plutôt que comme un construit: « "l'histoire produit", c'est-à-dire l'exposition du "grand récit" de l'expérience québécoise et canadienne, plutôt que "l'histoire démarche", la pratique historique proprement dite » (p. 98). Il importe de mentionner que cet état de fait subsiste en contexte scolaire. La conscience historique, nous l'avons vu, s'interroge sur les liens entre passé, présent et futur. Selon les résultats mentionnés par Charland, les élèves ne font pas nécessairement de liens entre histoire enseignée et compréhension du présent. La principale raison mentionnée par le chercheur réside dans le fait que le personnel enseignant peine à présenter l'histoire comme un construit, ce que fait valoir Duquette (2011). Cela ne veut pas pour autant dire que les élèves ne possèdent pas de conscience historique.

Ainsi, selon Létourneau et Moisan (2004), les enquêtes effectuées auprès des élèves et des enseignants ne permettent pas de dire s'il y a présence de conscience historique ou non. Ils ont donc effectué leur recherche auprès d'élèves du secondaire par le biais d'un court récit à partir de l'énoncé suivant : « Présentez ou racontez comme vous la percevez, la savez ou vous vous en souvenez, l'histoire du Québec depuis le début ». La vision des jeunes d'héritage canadien-français « témoigne de l'assimilation ample d'un récit de l'aventure québécoise – celui du "peuple abandonné, reclus, se redressant mais toujours hésitant à s'accomplir" – [...] » (p. 321). Toujours selon Létourneau et Moisan (2004), les principales caractéristiques du récit mentionné par ces jeunes se fondent sur la pérennité d'un conflit révélé ou larvé entre les francophones et les anglophones, le désir d'affirmation nationale des Québécoises et Québécois et les difficultés et contrariétés rencontrées dans ce processus d'émancipation collective.

Létourneau et Moisan (2004) mentionnent également que, pour qu'il y ait une évolution de la conscience historique, il faut d'abord considérer que les jeunes

arrivent à l'école avec une vision du monde et de l'histoire de leur collectivité : « Cette vision, bien que restrictive et intuitive, n'en demeure pas moins structurée dans un patron cohérent. Elle est le socle sur lequel s'arriment les connaissances ultérieures qu'enrangent les jeunes » (p. 354). Le rapport à l'histoire devrait être envisagé « selon le point de vue de ceux qui ont vécu l'histoire sous l'angle de ses contraintes et de ses possibilités, de ses contingences et de ses espérances tout à la fois » (Létourneau et Moisan, 2004, p. 354). Il s'agit d'un véritable travail de réinterprétation de l'histoire en prenant soin d'éviter toute opposition binaire qui serait réductrice du sens accordé au passé.

Létourneau (2014) a procédé à la synthèse de ses enquêtes concernant la conscience historique de la jeunesse québécoise. Cette synthèse est intéressante parce qu'elle fait la comparaison entre les élèves « réformés et non-réformés », c'est-à-dire les élèves qui ont reçu le cours d'Histoire du Québec et du Canada et les autres, celui d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Les résultats sont très similaires à ceux de 2004 :

Chez les jeunes comme dans la population en général, en tout cas chez les « francophones », les représentations les plus communes s'enracinent surtout dans une vision dramatique de l'expérience historique, vision où le Nous est continuellement mis à mal par l'Autre, sinon par le Même, qui se fait parfois comme un Autre à l'égard du Nous (Létourneau, 2014, p. 195).

L'histoire du Québec est donc encore ancrée dans une dualité anglais/français où nous sommes souvent notre propre ennemi : « [...] les Québécois comme *beautiful losers* n'ayant de cesse de repousser à la prochaine fois leur destin ou leur rendez-vous avec l'Histoire » (Létourneau, 2014, p. 196). L'ajout de l'éducation à la citoyenneté ne semblerait pas avoir eu une incidence sur la vision pessimiste du passé. Par contre, les « réformés » sembleraient prendre une plus grande distance envers le passé, au point où il y aurait une certaine froideur sur l'histoire du Québec et sur la discipline même. Létourneau (2014) ajoute que cette distance ne relèverait pas d'une conscience historique critique. Les jeunes sembleraient plutôt se doter d'un savoir minimaliste pour connaître le passé.

Ce qui pourrait expliquer le peu de transformation de la conscience chez les jeunes, selon Létourneau (2014), c'est que la construction de la conscience historique des jeunes est toujours influencée par les grands récits identitaires où mythe et Histoire s'entremêlent. Ces récits aident aussi l'élève à structurer sa pensée et à exprimer sa conscience du passé. Létourneau (p. 234) précise:

les hommes vivent par les métaphores. Il semble que ces procédés de langage, aussi utilisés comme figures rhétoriques, constituent de puissants mécanismes de captation, de compréhension, d'ordonnement, d'interprétation et de restitution de l'expérience vécue et perçue.

Pour Duquette (2011), les élèves ont effectivement une conscience historique qui leur est propre: elle serait non-réfléchie et acquise au fil de leur développement. Tout comme Létourneau et Moisan, cependant, selon elle, le but du cours d'histoire est d'amener l'élève à réinterpréter le passé et d'éviter l'enseignement d'un récit figé. Pour que cette conscience soit réfléchie, Duquette (2011, p. 40) ajoute que:

l'individu prend conscience de sa propre subjectivité et de l'influence de son présent dans la façon dont il s'interroge et comprend le passé. En somme, la conscience historique ne serait pas critique par nature. Pour qu'elle le devienne, l'individu doit prendre conscience que l'histoire est une interprétation du passé et non une vérité figée.

Dans ce mémoire, nous reprenons l'idée de Létourneau et Moisan (2004) qui stipule que la conscience historique du jeune se développe à partir de l'enfance aussi bien à la maison que dans la société en général, à travers les médias par exemple, mais il revient à l'école d'amener l'élève à exercer son jugement critique afin qu'il développe ce que Duquette appelle une conscience historique réfléchie ou critique.

Les exigences du MELS et les évaluations font en sorte que les enseignantes et enseignants d'histoire privilégieraient encore la transmission des faits historiques aux autres buts plus identitaires (Charland, 2003). Le cours d'histoire ne semble pas non plus permettre de consolider l'exercice de la citoyenneté, la construction de la conscience historique étant toujours vacillante, absente chez certains (Charland,

2003), prisonnière du passé pour d'autres (Létourneau 2014; Létourneau et Moisan, 2004).

Martineau (2009, p. 24) rappelle que le Programme du MEQ (2003) affirmait lui-même que « [...] la classe d'histoire et la classe de géographie ne peuvent être garantes, à elles seules, de la formation de citoyens responsables ». Le personnel enseignant des autres matières a également un rôle à jouer dans le développement de la conscience historique des jeunes. Puisque les récits identitaires ont une forte empreinte sur la conscience historique des jeunes, il semblerait que ces récits pourraient constituer un atout en classe pour développer cette conscience historique. Par ailleurs, la littérature possède déjà une place en classe d'Histoire pour développer la conscience historique (Revue *Enjeux*, 2014).

1.3. Littérature et conscience historique

1.3.1. Littérature et identité collective

La littérature est intimement liée à l'identité collective. Pour Rouxel (1996), la littérature, intrinsèquement interdisciplinaire, constitue un espace de regroupement des sciences humaines, de compréhension de soi et du monde. Elle est mémoire culturelle et patrimoine de l'humanité. En effet, les grandes narrations ont toujours constitué un vecteur culturel essentiel à la construction des identités collectives :

Lieu de mémoire, la littérature est co-présence d'un ensemble de textes divers dans leurs formes et liés par leur fonction. Son existence ne relève pas du progrès, mais de cette co-présence dans laquelle se déploie à l'infini la mémoire de l'expérience humaine. Elle représente pour les jeunes un moyen d'éducation, de prise de conscience de la mémoire comme fondement de la société et source de ce qu'ils sont (Rouxel, 1996, p. 18).

La littérature fonde la mémoire de l'expérience humaine. C'est parce qu'elle agit à titre de témoignage de l'expérience humaine dans toute sa complexité qu'elle permet de dépasser les notions de temps et d'espace tout en s'ouvrant à l'autre. Mais pour

qu'il y ait expérience d'altérité, la dimension affective est à prendre en compte dans la possible communication entre le lecteur et le texte. D'ailleurs l'identité collective existe à travers un rapport affectif avec le monde. Lacroix (2001, p. 81 cité dans Prévost 2006) précise que :

[...] les individus ne se contentent pas de vivre l'appartenance au groupe sur un mode simplement formel, légal. Ils ne se satisfont pas d'un lien social conçu exclusivement en termes de réciprocité et de contrat. Ils ont besoin de ressentir la cohésion sociale dans les fibres de leur être. Il faut que leur âme puisse se dilater, se soulever, s'unir par une sorte d'identification à la communauté de leurs semblables.

La littérature, en ce sens, pourrait développer ce rapport affectif avec le monde et avec le passé.

1.3.2. Littérature et expérience d'altérité

Plusieurs auteurs se sont intéressés au lien entre littérature et expérience d'altérité (Condei 2004; Lecercle et Shusterman 2002; Sorin 2003; Thérien 2007). Notons que pour ces derniers, l'expérience d'altérité peut construire et modifier l'identité, notamment à travers le processus de lecture littéraire. Ainsi, pour Condei (2004), la lecture littéraire en tant qu'expérience d'altérité permettrait de développer une identité interculturelle. Sorin (2003, p. 11) confirme aussi qu'il y a un lien existant entre lecture littéraire, altérité et construction identitaire :

[...] lecture qui est à la fois accès à l'opinion d'autrui en permettant l'exercice de son jugement et confrontation des représentations contenues dans le livre aux siennes propres; c'est la rencontre avec l'altérité qui n'est pas sans effet sur la construction identitaire (Kupiec 1993; cité dans Sorin 2003).

Tout comme l'affirme Condei (2004, p. 98), la lecture littéraire favoriserait « l'ouverture à l'Autre et à soi dans la rencontre de l'Autre » et permettrait un enrichissement de la culture du lecteur. Par ailleurs, pour Lecercle et Shusterman (2002, p. 92) :

[L'expérience d'altérité] sera temporelle (le texte littéraire est ce qui fait de la narration historique une expérience historique); elle sera aussi subjective, comme on l'a vu, puisque la littérature est le mode

privilegié, sinon le seul, d'accès à la conscience d'autrui; enfin elle sera imaginative, puisque la littérature institue, construit et meuble tout un monde.

L'auteur ajoute que l'expérience d'altérité tout autant que l'identification sont deux processus associés à l'appropriation voire à la construction de l'identité :

Il ne faut pas perdre de vue l'essentiel: identité et altérité se répondent en miroir. L'expérience d'altérité couvre le même terrain que la revendication d'identité: celui de la construction, je dirais plutôt de l'interpellation, de sujets. [Le texte littéraire] nous aide à prendre conscience des opérations de construction de sujets (sujet-auteur, sujets-lecteurs, sujets-personnages), ce qui pourra nous éviter d'être possédés par celles-ci (Lecerle et Shusterman, 2002, p. 93).

Plusieurs chercheurs se sont donc intéressés à la lecture comme expérience à la fois temporelle et expérience d'altérité. D'un côté, la lecture littéraire pourrait permettre au lecteur d'avoir accès à la conscience d'autrui (Lecerle et Shusterman, 2002) et vivre une réelle expérience d'altérité grâce à un rapport affectif à l'œuvre, ce qui semble plus difficile dans la classe d'histoire où les objectifs de développement d'un savoir historique partagé ne concordent pas nécessairement avec singularité et subjectivité (Braud, Laville et Louichon, 2006). D'un autre côté, Lecerle et Shusterman (2002) dit que le texte littéraire, en tant que narration historique, fait vivre une expérience historique qui peut permettre une certaine prise de conscience des mécanismes de construction des sujets. Il est possible alors que la littérature puisse constituer un médium intéressant à exploiter dans le but de construire la conscience historique des adolescentes et adolescents.

1.3.3. Roman et conscience historique

Le lien entre société et littérature est effectivement évident (Jouve, 2001). Il suffit de penser à Balzac ou à Zola. Le roman est né de par sa nature profondément sociale qui le distinguait du théâtre ou de la poésie au XIX^e siècle. Les gens sont alors dépeints à travers un temps et une société, leurs mœurs, leurs valeurs...

Pour Armand (2011) cependant, la littérature est une vérité subjective : elle est un discours sur le monde et quoiqu'il soit fictionnel, il n'est pas faux pour autant, il s'agit tout simplement d'un discours subjectif. Armand (2011, p. 9) dit que :

Ce que l'histoire ne peut comprendre – au sens propre de « prendre avec soi, intégrer, faire sienne » - c'est la dimension propre au sujet, le sujet qui écrit ce que lui-même ou ce que son personnage ressent, pense, souffre, réfléchit, ni cette dimension propre au sujet lecteur, qui n'est pas le sujet étudiant un document d'histoire, le sujet lecteur qui choisit de lire, de ressentir, de partager, de s'interroger avec, de faire entrer dans sa sensibilité et sa mémoire.

Parce que le roman s'intéresse aux individualités constitutives du récit, il pourrait permettre une certaine empathie historique, une porosité entre les espaces-temps grâce à une compréhension des expériences vécues. Le rapport affectif à une œuvre pourrait ainsi contribuer à inscrire l'expérience de lecture dans la conscience historique du lecteur. Pour résumer, Armand (2011, p. 3) ajoute que :

contextualiser signifie prendre conscience de son inscription de lecteur subjectif dans la réception d'une œuvre signe d'une autre subjectivité, elle-même inscrite dans l'histoire au moins autant que dans l'histoire littéraire, et on apprend à l'élève à se lire et à lire le monde (dont le sien) dans la lecture de l'œuvre.

La lecture de l'œuvre comme expérience de l'Autre pourrait alors nourrir à la fois l'identité individuelle et collective de l'élève. Plus encore, cette expérience d'altérité confronte l'élève à une conscience historique autre que la sienne. Pour Braud, Laville et Louichon (2006), le texte fictionnel propose une expérience du conscient et de l'inconscient qui n'est possible que par l'adhésion au texte par la mimésis. Il peut ainsi s'y projeter, vivre des expériences fantasmatiques et axiologiques. Le sujet lecteur vivrait alors une expérience de lecture qui médiatise son rapport au monde et qui pourrait aller jusqu'à participer à sa construction identitaire. Il s'agit alors d'une expérience toute particulière d'un monde fictif, mais vraisemblable qui crée, médiatise le rapport au monde réel, et qui pourrait alors amener une véritable appropriation de cette expérience par le sujet lecteur qui se construit.

Braud, Laville et Louichon (2006, p. 7) nous invitent à penser la « [...] fiction de côté de ses effets, c'est-à-dire de la construction du sujet lecteur, en tant qu'élève et individu inscrit dans une histoire et une époque, un univers de connaissances et de valeurs ». Selon ces chercheurs (2006, p. 8), on doit interroger la fiction dans « sa capacité à faire signifier le réel » et dans le « jeu fictionnel à interpréter en relation avec la société où elle est produite, et comme une activité dont les enjeux sont aussi sociaux ». Le roman historique, notamment, possède plusieurs caractéristiques susceptibles de développer la conscience historique du sujet lecteur.

1.3.4. Exploitation des fictions historiques en classe

Les chercheurs contemporains (Dufays, 2005; Lacelle 2008; Langlade, 2004, 2008; Rouxel, 1996, 2004; Sorin, 2007) ont prouvé que la lecture littéraire développerait au fil des expériences de lecture chez le sujet lecteur une identité de lecteur. En effet, ces expériences vécues durant l'acte de lire interpellent l'identité personnelle, culturelle, sociale et historique de l'individu (Dufays, 2010). Ce qui ressort des recherches concernant l'exploitation des romans historiques en classe, c'est qu'il s'agit avant tout de transmettre des connaissances historiques. Par contre, le Colloque sur l'approche interdisciplinaire entre histoire et français (2011) témoigne de la complexité de l'exploitation du roman historique dans les deux disciplines qui va bien au-delà de la transmission de connaissances historiques. D'ailleurs, des chercheurs et chercheuses (Armand 2011; Lalague-Dulac 2011; Louichon 2006) qui s'intéressent à l'approche interdisciplinaire entre histoire et littérature s'interrogent sur les modalités qui diffèrent d'une discipline à l'autre. La vision singulière et subjective de l'auteur du roman historique constituerait un obstacle en cours d'histoire.

Ainsi, pour Lalague-Dulac (2011), une des difficultés réside dans le discernement entre histoire et fiction qui ne va pas de soi pour les élèves. La distance critique est également souvent vacillante pendant la lecture puisque le lecteur vit un rapport affectif avec l'œuvre et les personnages. De plus, ce sont souvent les personnages

fictifs qui prennent la place la plus importante dans l'œuvre comme telle. Les personnages historiques servent plutôt à doter le récit de vraisemblance. Toujours pour Lalague-Dulac (2011), la quête du héros interpelle davantage les élèves que l'apprentissage de l'Histoire. Il y aurait donc certaines limites à l'exploitation du roman historique en classe d'histoire, à tout le moins, pour ce qui s'agit de l'acquisition de connaissances historiques. La distance critique s'avérerait alors une étape importante à ne pas négliger. Pour Armand (2011), le roman historique constitue une vérité subjective. À travers les êtres singuliers du roman, le sujet lecteur pourrait vivre une véritable expérience d'altérité susceptible de se transformer en expérience historique.

Les rapports entre histoire¹⁰ et littérature font partie des interrogations contemporaines en didactique de l'histoire et de la littérature. Deux colloques se sont d'ailleurs arrêtés sur les rapprochements possibles entre les deux disciplines. Le *Colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie* (2011)¹¹ proposait un regard sur l'interdisciplinarité, sur les avantages et les obstacles quant à l'exploitation d'éléments littéraires en classe d'histoire tout comme de l'approche historienne présente en classe de français. Les chercheurs ont tenté de faire ressortir les modalités propres à chaque discipline, les limites ainsi que les liens entre histoire et fiction. Les présentations étaient basées sur les trois axes suivants : 1) littérature et histoire, continuités de l'interdisciplinarité, 2) les corpus : du cours de littérature au cours d'histoire et retour et 3) entre histoire et fiction : la fabrique du réel. Les questions touchaient alors aux corpus des deux disciplines, au problème de distinction entre réalité et fiction ainsi que les avantages et les limites de l'interdisciplinarité. Le *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la*

¹⁰ « L'histoire est le résultat de l'effort, en un sens créateur, par lequel l'historien, le sujet connaissant, établit ce rapport entre le passé qu'il évoque et le présent qui est le sien (Marrou, 1975, p. 244) ».

¹¹ Les 26, 27, 28 mai 2011 à l'IFÉ : Institut français de l'éducation (Lyon)

géographie et de l'éducation à la citoyenneté (2012)¹² offrait aussi quelques pistes intéressantes sur l'exploitation de textes littéraires en particulier le roman historique dans la classe d'histoire. Les présentations concernaient surtout l'exploitation du roman historique en classe d'histoire et la réception du roman historique par les élèves.

Pour Braud, Laville et Louichon (2006, p. 7), le roman historique est exploité en classe en particulier dans le but de développer des connaissances historiques, mais « son statut d'œuvre n'est pas convoqué [...] ». Ce sont les manuels d'histoire qui sont, selon certaines études (Bonafoux, 2011), encore très exploités en classe d'histoire. Une très faible présence de contenus littéraires s'y trouve. Bonafoux (2011) parle d'invisibilité du texte littéraire due à cette présence limitée ainsi qu'à sa faible exploitation. De plus, pour la chercheuse, les extraits littéraires dans les manuels scolaires ne sont aucunement référenciés, le manuel informe très peu sur les extraits utilisés et les questions en lien avec ces extraits ne tiennent pas compte de la méthodologie littéraire; les questions conservent uniquement un lien avec l'histoire. Sans évacuer l'apport de roman historique quant à la connaissance de l'histoire, lier la lecture au développement de la conscience historique pourrait revêtir un intérêt certain. On utilise le texte littéraire en classe d'histoire pour ses descriptions et représentations du réel, ainsi que pour la généralisation possible amenée par le personnage exploité comme un archétype. Pour Bonafoux (2011), même si le choix des auteurs fait partie d'un certain panthéon littéraire, il est peu probable qu'il fasse partie de la culture des jeunes, conséquence de la faible exploitation du texte littéraire.

De son côté, Lalague-Dulac (2010) a effectué plusieurs recherches sur l'exploitation du roman historique au primaire. Ses interrogations portent essentiellement sur la construction des savoirs historiques en lien avec le sujet lecteur. L'objectif du roman

¹² Les 27 et 28 octobre 2012, Québec, Université Laval

historique est d'apporter une image fidèle d'un passé par l'intermédiaire d'une fiction. L'art de l'écrivain est de « rendre le lecteur presque inconscient de la frontière invisible entre le réel et l'imaginaire ».¹³ Pour elle, la principale motivation tient en ce que le récit est une des formes naturelles de la restitution du savoir historique. Elle ajoute que lire un roman historique permettrait aux élèves une prise de conscience du passé car il donne à comprendre l'histoire de manière vivante. La connaissance historique dans cette mesure se ferait presque à l'insu du lecteur. Toujours selon Lalagüe-Dulac (2010), le roman historique permet de construire chez les élèves une conscience temporelle, de comprendre les différents aspects de la temporalité (rythme, succession, chronologie, permanence et durée).

1.4 Problème et questions de recherche

1.4.1 Problème de recherche

Plusieurs événements tels que la Commission Bouchard-Taylor (2007) sur les accommodements raisonnables et la proposition de la Charte de la laïcité par Bernard Drainville (2013) laissent supposer que nous sommes dans une véritable crise de l'identité québécoise. Le gouvernement, dans le but de développer une conscience citoyenne, a créé un mariage entre histoire et éducation à la citoyenneté qui a fait son apparition dans le Programme de 2004. Ceci a été mal reçu dans le milieu scolaire. Les enseignants et enseignantes ont perçu l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au programme d'Histoire comme une charge additionnelle difficile à exploiter surtout avec le nombre d'heures alloué à l'enseignement de leur discipline qui leur semble insuffisant.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs (Charland 2003; Moisan et Létourneau, 2004; Létourneau, 2011) avancent que le développement de la conscience historique en classe d'histoire est loin d'être évident. Pour Charland (2003), la conscience

¹³ Lalagüe-Dulac (2011). *Récits et romans historiques : quelle « Histoire » au cycle 3 ?*
IUFM d'Aquitaine, École Interne de l'Université Montesquieu - Bordeaux IV : AUDIO

historique chez les jeunes est inexistante alors que pour Létourneau (2004; 2011), elle demeure plutôt figée dans un ancien discours, malgré le travail sur la pensée historique qui se réalise en classe d'histoire.

D'un côté, le roman vit en rapport étroit avec l'Histoire et nous apporte une vérité historique subjective (Armand, 2011). Le roman historique, notamment, est plus que tout autre le genre exploité pour développer des connaissances historiques et ce, autant dans la classe d'Histoire que de français (Bonafoux 2011; Lalagüe-Dulac, 2011). Par contre, Lalagüe-Dulac (2001) précise que le roman historique ne répond pas nécessairement à un des buts propres au cours d'histoire, celui de transmettre des connaissances historiques.

D'un autre côté, l'acte de lire permettrait au sujet lecteur d'entrer en relation avec des sujets appartenant à un autre espace-temps (expérience d'altérité). La possible transaction entre le lecteur et le texte pourrait à cet égard faire vivre une expérience historique et ainsi possiblement développer la conscience historique du sujet lecteur. C'est ce que pourrait apporter une démarche de lecture littéraire en tant qu'expérience d'altérité (Condei, 2004; Lecercle et Shusterman, 2002; Sorin, 2003; Thérien, 2007).

Vivre cette expérience d'altérité à la rencontre d'êtres singuliers et entiers présents dans une œuvre historique pourrait diminuer la distance entre le passé, le présent et l'avenir, et soutenir l'élève dans la construction de sa conscience historique réfléchie et critique.

1.4.2. Questions de recherche

Les rapports vécus entre passé, présent et futur développeraient selon les historiens une conscience historique. Par ailleurs, pour les didacticiens de la lecture littéraire, la lecture d'un roman historique pourrait faire vivre une expérience temporelle et historique au jeune lecteur, et par là participer au développement de sa conscience

historique, en complémentarité avec le cours d'Histoire.

Le problème de recherche nous indique que pour passer d'une conscience historique non-réfléchie à une conscience historique réfléchie, l'élève devrait prendre une distance (Duquette, 2011) par rapport à son expérience de lecture. Ceci nous amène à nous poser les questions suivantes :

Quels liens pourrait-on établir entre la lecture littéraire et la conscience historique?

Quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent?

La première question de recherche prend appui sur la recension des écrits puisque c'est à cette étape que les concepts de lecture littéraire et de conscience historique sont définis nous permettant ainsi la création de liens entre les deux. Ces questions de recherche nous ont amené à proposer comme idée de développement un dispositif didactique basé sur la lecture littéraire d'un roman historique qui a été construit dans le but de développer la conscience historique de l'élève adolescent.

Contrairement au modèle d'Harvey, on met les objectifs de recherche à la fin du référentiel. La recension des écrits nous a permis de constater qu'il existait non seulement un lien entre la lecture littéraire et la conscience historique, mais entre l'activité fictionnalisante du lecteur et la compétence narrative de l'élève. Le référentiel nous a donc permis de préciser davantage nos objectifs de recherche.

1.5. Intérêt de la recherche

Peu de chercheurs ont mis en parallèle la lecture littéraire et la conscience historique. Néanmoins, Ricœur (1985) a mentionné que la narration pouvait faire vivre une véritable expérience du temps et que le développement de la compétence narrative était directement lié au développement de la conscience historique. La présente recherche offre donc quelques pistes permettant de mettre en relation les concepts de

lecture littéraire et de conscience historique et plus précisément les concepts d'activité fictionnalisante du lecteur et la compétence narrative. Nous avons vu que la lecture littéraire d'un roman historique permettait non seulement de faire vivre une expérience temporelle, mais elle ferait vivre également une expérience de l'Autre puisqu'il y a dialogue entre le lecteur et les personnages essentialisés du roman. Sur le plan scientifique, la présente recherche semblerait donc pertinente puisqu'elle pourrait permettre d'aller plus loin. D'autres recherches pourraient s'interroger sur les liens possibles entre la lecture littéraire, l'expérience d'altérité et le développement d'une conscience interculturelle avec la littérature immigrante par exemple.

Au plan pratique, cette recherche offre des possibilités quant à l'exploitation du roman historique en offrant de nouvelles modalités d'exploitation inspirées de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2004) et dont le principal objectif est le développement de la conscience historique. Elle présente aussi des exemples de questions qui pourraient développer la compétence narrative (Rüsen, 2004). Elle propose également divers médiums afin d'exploiter le roman historique.

CHAPITRE II

Référentiel

Plusieurs concepts sont à approfondir afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche. Nous avons donc fait une recension des écrits pour mieux cerner les concepts grâce auxquels nous avons élaboré notre intention de mettre en lien la lecture littéraire et la conscience historique : la lecture littéraire, la lecture subjective, l'activité fictionnalisante et ses sous-activités, la littérature et ses effets, la conscience historique et la compétence narrative. L'approfondissement de ces concepts nous ont permis de mettre en relation les sous-activités fictionnalisantes du lecteur (Langlade, 2004) et les sous-compétences narratives de l'élève (Rüsen, 2004) afin de répondre à notre premier objectif de recherche. Après la recension des écrits, nous avons poursuivi avec l'élaboration de notre idée fondatrice, qui nous a menée à construire notre dispositif (chapitre IV).

2.1 Lecture littéraire

Les théories en littérature se sont progressivement déplacées de l'auteur vers le texte et enfin du texte vers le lecteur. La valeur littéraire d'un texte est difficilement envisageable sans la lecture de ce dernier; c'est pourquoi l'intérêt des chercheurs s'est dirigé vers l'acte de lire et la façon dont le lecteur construit le sens d'une œuvre. Les recherches se sont alors intéressées non plus seulement aux effets de l'œuvre sur le lecteur, mais sur la réception du lecteur, c'est-à-dire comment le lecteur construit du sens grâce notamment à ses expériences de lecture cumulées et à son vécu personnel. Le rapport entre le lecteur et le texte sollicite une entité médiane durant l'acte de lire que certains chercheurs (Langlade 2001, 2004; Langlade et Lacelle, 2008; Rouxel, 1996) désignent comme étant le sujet lecteur. Il ne s'agit pas ici de

l'individu à proprement parler, mais bel et bien du sujet sollicité durant l'acte de lecture. Il construit le sens de l'œuvre grâce à son bagage historico-culturel, affectif et psychologique, selon un processus appelé la lecture subjective.

2.1.1. Lecture subjective

La lecture subjective relève de ce qu'on appelle la lecture littéraire. Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin (2007, p. 280) définissent, à partir des théories contemporaines, la lecture littéraire comme suit :

La lecture littéraire désigne aujourd'hui un mode de lecture particulier engendré par un va-et-vient dialectique entre une lecture participative privilégiant la construction référentielle et l'implication psychoaffective et émotionnelle du lecteur, et une posture plus distanciée par rapport au texte, ouvrant au symbolisme, aux liens intertextuels, aux jeux des implicites et favorisant la pluralité des lectures.

Focalisant son attention sur le sujet lecteur, Langlade (2007, p. 70) s'est particulièrement intéressé à la lecture subjective qu'il définit ainsi :

Par lecture subjective, nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte –émotions, sentiments, jugements- un lecteur empirique. [...] La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire.

La lecture subjective d'une œuvre romanesque suppose une implication plus intime du lecteur propice à une appropriation de l'œuvre. En effet, Langlade (2007, p. 81) ajoute que les échos subjectifs d'une œuvre sont les « indices de l'appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur ». L'appropriation de l'œuvre dans le cas d'un roman historique, par exemple, permettrait notamment une appropriation du passé.

Une lecture basée sur une implication du sujet laisse une grande place à la singularité de l'individu, à son identité propre qui fera partie intégrante de ses interprétations. Langlade (2004, p. 95) mentionne également la prégnance de l'identité du sujet durant l'acte de lire:

Prendre en compte l'expérience du sujet lecteur, la façon originale dont un individu habite une œuvre, suppose en effet que les activités qui se rapportent à la littérature s'intéressent au texte produit par ce lecteur, s'ouvrent au discours singulier qu'il tient sur l'œuvre.

La lecture subjective, puisqu'elle amène le lecteur à parachever l'œuvre lue, exige une participation, une implication personnelle qui constitue une « adhésion vivante » à l'œuvre. Pour créer du sens, le lecteur puisera à même sa connaissance du monde et sa culture littéraire pour expliquer par exemple les comportements ou les actions de certains personnages; il va alors au-delà du texte. Pour Langlade (2004, p. 92), cette distance est alors révélatrice de l'implication du lecteur: « Dans cette distance participative faite d'aperçus psychologiques, de jugements moraux, de séduction ou de répulsion, etc., se lisent et se lient l'œuvre et le sujet lecteur ». Cette lecture faite de distance participative sera décrite comme étant une activité fictionnalisante du lecteur.

2.1.2. Activité fictionnalisante

Cette activité fictionnalisante a été définie d'abord par Ricœur (1984), qui entend par expérience fictive « une manière virtuelle d'habiter le monde que projette l'œuvre littéraire en vertu de son pouvoir d'auto-transcendance » (p. 233). Il y a donc un double mouvement qui s'effectue alors entre l'influence du texte sur le lecteur et la reconfiguration du texte par le lecteur. De son côté, Langlade (2004, p. 1) définit l'activité fictionnalisante ainsi:

[...] l'activité fictionnalisante du lecteur - c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et

singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre - constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur.

Langlade s'intéresse à l'expérience singulière de lecture, au « texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur » (p. 2). Plutôt que de viser des apprentissages communs et formels (tels les voix narratives, le point de vue, le schéma narratif ou le schéma actantiel), Langlade (2004) propose de développer des compétences qui permettent l'*élaboration*, l'*activation* et l'*analyse* des dispositifs de l'imaginaire du lecteur.

Le lecteur se nourrit de références et de stéréotypes culturels, de tout ce qu'il connaît pour interpréter une œuvre dans une activité fictionnalisante qui réunit à la fois son imaginaire et celui de l'œuvre. L'interaction entre ces deux imaginaires (entre ces deux consciences historiques) constitue ainsi l'intérêt de notre recherche.

Langlade (2004, p.4) divise l'activité fictionnalisante en quatre sous-activités en interaction durant l'acte de lire : la cohérence mimétique, la concrétisation imageante, la réaction axiologique et l'activité fantasmatique.

2.1.2.1. Cohérence mimétique

La cohérence mimétique est une activité reliée à la *Mimésis*¹⁴ (Aristote; Ricœur, 1984) par laquelle le lecteur instaure non seulement des liens entre les événements narrés, mais parfois complète des pans entiers du récit afin de créer du sens. C'est ce que Bayard appelle les liens de « cohérence par la mimétique » (Bayard, 2002).

Comme le lecteur est appelé à établir de liens entre le caractère des personnages, leurs actions, leurs décisions, les justifications de leurs actions et l'influence de leur environnement et de leur collectivité sur ces actions, la cohérence mimétique pourrait

¹⁴ La mimésis est avant tout une représentation du réel dans son sens le plus large. Aristote l'a associée à la tragédie uniquement, mais la mimésis a été attribuée par la suite à l'art fictionnel dans son ensemble.

permettre une meilleure compréhension des personnages réels ayant vécu à une autre époque. Dans le cas d'un roman historique, il est possible de faire non seulement des liens de cohérence mimétique à l'intérieur du récit, mais aussi entre hier et aujourd'hui. Ces liens pourraient contribuer au développement de la conscience historique puisqu'un pont est créé entre le passé et le présent et pourraient, dans une certaine mesure, influencer les valeurs du lecteur.

2.1.2.2. Concrétisation imageante

Une des activités fictionnalisantes du lecteur est visible lorsque le lecteur « complète l'œuvre en puisant dans les fichiers d'images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique. » (Langlade, 2008, p. 49) L'imagerie du lecteur résultera d'un dialogue des imaginaires, sa représentation du monde sans compter ses autres expériences de lecture. Les images subissent, lors de la lecture, des « redispersions sous l'effet de pré-dispositions issues de son imaginaire intime [...] » (Langlade 2008, p. 4). Cette activité est connue sous l'appellation « concrétisation imageante », c'est-à-dire la création d'images mentales pouvant naître lors de la lecture. Toujours selon Langlade (2008, p. 4) :

Un dispositif de lecture apparaît ainsi comme l'hologramme qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur sur l'œuvre et du reflet que l'imaginaire de l'œuvre renvoie sur le lecteur.

Lorsqu'on parle d'imaginaire en regard d'un événement historique ou de personnage historique, il pourrait être intéressant d'observer la combinaison entre l'imaginaire du lecteur, représentation issue de multiples expériences et l'imaginaire proposé par l'œuvre. Il pourrait y avoir transformation des représentations de départ, d'où l'importance d'amener l'élève à expliciter ses préconceptions avant la lecture. La lecture des œuvres pourraient amener le lecteur à modifier ses images, à ajouter à sa culture iconographique de départ. Cette culture participe elle aussi à la conscience historique; pensons seulement à la représentation que l'on se fait d'une personne

ayant appartenu à un autre espace-temps, à son mode de vie ou bien l'imagerie entourant certains événements du passé. La culture iconographique, l'imagerie occupe une place importante dans l'interprétation du passé.

L'œuvre fictionnelle aurait donc le pouvoir de transformer le monde que le sujet lecteur s'est construit au fil du temps. Ces mondes recréés, reconfigurés par le sujet lecteur feraient désormais partie de ses représentations du monde. Tel que le soutient Langlade (2004, p. 36) : « Dans la mesure où toute œuvre agit, elle ajoute au monde quelque chose qui n'y était pas auparavant [...] ».

L'imaginaire proposé d'abord par l'œuvre, puis filtré par le lecteur pourrait modifier certaines représentations du lecteur. Puisqu'il s'agit ici du développement de la conscience historique de l'élève, il sera intéressant de stimuler son activité de concrétisation imageante au sujet d'une certaine époque historique du Québec.

2.1.2.3. Réaction axiologique

La réaction axiologique, liée au jugement moral, est une autre activité fictionnalisante du lecteur. L'imaginaire du lecteur y est « activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (Langlade, 2008, p. 52). Il est intéressant ici de souligner que le jugement moral s'inspire à la fois des valeurs personnelles et des valeurs collectives. Le lecteur vit en rapport étroit avec sa société et son époque. Ce jugement touche aux personnages et à leurs actions, mais aussi aux idées, aux valeurs collectives confrontant souvent celles d'aujourd'hui à celles d'une autre époque.

2.1.2.4. Activité fantasmatique

Cette dernière activité fictionnalisante est fondée sur la pulsion inconsciente du lecteur qui modifie des éléments de la narration à partir de ses propres désirs. Lacelle et Langlade (2007, p. 55) la définissent comme étant la « (Re) scénarisation des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire ».

Il ne s'agit pas, à proprement parler, de demander aux élèves de parler de leurs fantasmes, mais plutôt d'observer la reconfiguration de l'intrigue qu'ils effectuent par rapport à leurs désirs, leurs attentes. Langlade (2008, p. 62) ajoute que pour faire ressortir l'activité fantasmatique durant la lecture, on peut « faire des rapports plaisir/déplaisir, séduction/répulsion, adhésion/rejet, etc. des lieux d'implication du lecteur dans l'œuvre ».

L'activité fantasmatique est un acte individuel, mais qui s'inscrit aussi dans le collectif puisque plusieurs élèves peuvent vivre et partager les mêmes rapports à certains moments précis de la lecture qui s'y prêtent. L'activité fantasmatique telle que théorisée par Langlade et qui ne peut se vivre que dans un rapport subjectif à l'œuvre est en lien avec ce que Picard (1986) appelle le temps du jeu-fantasme. D'après lui, « un fantasme flotte pour ainsi dire entre trois temps, les trois moments temporels de notre faculté représentative » : le présent « capable d'éveiller un des grands désirs du sujet », le passé, « par le souvenir de satisfactions enfantines de ces désirs », et le futur, « comme champ de leur possible réalisation » (Picard, 1986, p. 25).

Ce sont donc les expériences personnelles du sujet, et ce depuis sa tendre enfance, qui permettent à ce dernier de vivre ce jeu-fantasme. Les expériences de lecture fondatrices font partie intégrante de l'activité de lecture; elles sont toujours présentes, surtout inconsciemment. Cependant Picard (1986) ajoute en se référant à Freud que même si l'enfant qui joue situe son jeu en dehors du réel, il garde des points d'appui dans le réel puisque le rapport avec celui-ci est toujours présent. C'est ce que Picard appelle le jeu adulte *entre fantasme et réel*. C'est ce que Donald Winnicott (cité in Picard, 1986) appelle *l'espace potentiel* qui est aussi l'espace de la *construction du Moi*. Picard (1986, p. 25) va jusqu'à dire que « le joueur est l'œuvre de son jeu ».

Puisque les expériences de lecture se cumulent au fil des années et qu'elles participent à la construction de l'identité du sujet lecteur, il semble alors que la lecture littéraire est aussi porteuse d'effets sur le sujet lecteur.

2.1.3. La lecture littéraire et ses effets

Il existe un territoire poreux entre ce que le texte dicte et influence chez le lecteur et la capacité du lecteur à construire du sens en réécrivant sa propre histoire. Selon Jouve (2001), la confrontation entre l'expérience du sujet lecteur et l'expérience de lecture peut avoir plusieurs effets sur le lecteur. Il aborde, entre autres considérations, les rapports entre littérature et valeurs, ce qu'il nomme *l'effet-valeur*, et les rapports entre la littérature et les personnages qu'il nomme l'effet-personnage.

2.1.3.1. *Effet-valeur*

La justification de son étude sur *l'effet-valeur* produit par la fiction se trouve dans l'interaction texte/lecteur et dans sa dimension idéologique. Pour Jouve (2001, p. 9), « le lecteur ne peut élaborer un sens sans identifier et hiérarchiser des jugements ». Il ajoute aussi que « le repérage des valeurs est en effet un des moteurs essentiels de l'investissement du sujet [...] » (p. 10).

Jouve a écrit sa poétique des valeurs pour fins d'analyse des valeurs imprégnant tout récit. Dans toute lecture, il y a deux univers de valeurs qui se confrontent : d'une part tout un univers de croyances et de valeurs lisibles à travers le roman et d'autre part un tout autre univers appartenant au lecteur. L'effet-valeur est à mettre en liens avec l'activité fictionnalisante, la réaction axiologique de Langlade et sera prise en compte dans notre dispositif didactique afin de confronter les deux univers de valeurs pour mieux les rapprocher et ainsi observer la possible influence de l'univers intratextuel

(valeurs présentes dans le texte) sur celui du lecteur et vice versa.

Jouve (2001) distingue les valeurs dérivant du culturel et de l'anthropologique, les valeurs extratextuelles, des valeurs intratextuelles, les points de vue éthiques étant perceptibles dans chaque roman, souvent à travers les propos et les actions des personnages. D'après Jouve (2001, p. 17), les valeurs extratextuelles sont obligatoirement présentes puisqu'« [...] on ne peut rendre compte de l'*univers idiolectal* du sujet de l'énonciation (vision singulière qui se dégage du texte) indépendamment de l'*univers sociolectal* (le contexte culturel et idéologique dans lequel il s'inscrit). La difficulté émergeant du roman historique, c'est qu'il y a déjà deux contextes sociohistoriques, celui du récit et celui du temps d'écriture. Les valeurs extratextuelles peuvent être d'ordres historique et sociologique, mais aussi anthropologique, ces dernières pouvant être originales dans leur contexte ou problématiques. Jouve (2001) s'inspire de la catégorisation de Hamon pour parler des valeurs véhiculées par les personnages dans le roman qui sont divisées en quatre domaines: *le regard, le langage, le travail et l'éthique*.

Selon Jouve (2001, p. 32), les valeurs intratextuelles sont les valeurs qui ne sont pas nécessairement propres au contexte sociohistorique du récit :

Les valeurs *paradoxales* ou *provocatrices* doivent d'abord constituer un objet d'intérêt ou de désir au sein de la fiction puisque le lecteur ne sera pas spontanément prêt à les accepter. La modalité du vouloir joue ainsi un rôle essentiel dans la construction d'un univers de valeurs. Le désir est triangulaire, ce que le personnage veut, le lecteur veut, amenant la possibilité à ce dernier d'accepter ce qui le déstabilisait au départ.

Il existe, par ailleurs, trois modes de transmission idéologique du personnage: ce qu'il pense, ce qu'il dit et ce qu'il fait (p. 35). La subjectivité d'un discours transparait d'abord dans ce que le locuteur choisit de dire, mais aussi dans le choix thématique,

les registres de langue, les images et les expressions évaluatives. En privilégiant certains thèmes plutôt que d'autres, le locuteur énonce déjà des préférences qui renvoient à des valeurs. Cependant, dans un roman, c'est surtout par ses agissements qu'un personnage affiche ses valeurs.

Pour ce qui est des personnages, nous irons plus loin en observant ce que Jouve (2001) appelle *l'effet-personnage*. Cet effet nous intéresse particulièrement puisque les élèves seront sensibles aux individualités dans le roman à lire.

2.1.3.2. Effet-personnage

L'effet-personnage représente la relation qui se construit entre les personnages du récit et le lecteur. Pour Jouve (2001), c'est le lecteur qui donne vie au personnage à la fois par sa propre expérience, ses représentations communes (constantes psychologiques) tout en étant influencé par la façon dont le personnage est représenté dans l'œuvre. Jouve associe l'effet-personnage au genre romanesque plus particulièrement. C'est parce qu'il y a illusion référentielle dans le roman, parce que « tout texte réfère [...] c'est-à-dire renvoie à un monde (préconstruit, ou construit par le texte lui-même) posé hors langage » (Jouve, 2001, p. 11) que le personnage est considéré comme une personne. Pour Jouve (2001, p. 111), l'effet de vie (essentialisation de l'être fictif par le lecteur) passe par l'adhésion naturelle du lecteur au piège de l'illusion référentielle : « Aucun personnage ne semble plus vivant que ceux dont le texte éclaire l'intériorité ».

Il y a donc un véritable système de sympathie, voire d'empathie, développé lors de l'écriture et vécu durant l'acte de lecture : « Le textuel prime l'idéologique : la dimension affective du personnage est d'abord liée aux modalités de sa mise en texte » (p. 121).

L'illusion référentielle et le rapport affectif aux personnages essentialisés par le lecteur peut modifier la vision de ce dernier. Selon Iser, cité par Jouve (2001, p. 195), la lecture met en jeu deux processus solidaires: « le bouleversement du statut de l'expérience ancienne et la formation d'une expérience nouvelle, la compréhension du texte n'est pas un processus passif d'acceptation mais bien une réponse productive à une différence vécue ».

Pour Jouve (2001), cette différence vécue par rapport au personnage peut déboucher sur une découverte de soi plus profonde ou sur une appréhension empathique à l'autre. Il s'agit alors d'une sorte de personnage alter-ego : cette figure de l'autre renvoie au lecteur, par réfraction, une image de lui-même. Le personnage alter-ego permet au lecteur de laisser libre cours à ses désirs, ses attentes, ce qui n'est pas sans rappeler l'activité fantasmatique qui est possible justement par le transfert de ses désirs et de ses pulsions vécus à travers le personnage. La quête de son propre mystère, c'est d'abord celle de son altérité. Il y a donc divers degrés d'attachements possibles entre un personnage et le sujet lecteur. Qu'il s'agisse de simple sympathie, d'empathie ou de réelle identification au personnage, le lecteur vit à travers ces rapports affectifs une expérience nouvelle, une expérience d'altérité que l'on pourrait qualifier dans le cas du roman historique, d'expérience temporelle.

L'aspect qui intéresse le plus Jouve (2001, p. 14) dans cette transaction entre lecteur et texte est surtout l'aspect anthropologique « entendu comme l'ensemble des réactions qui, reposant sur des constantes psychologiques de l'humain, sont communes à tous les lecteurs ». Pour lui, il paraît évident que notre vision d'un personnage dépend d'abord de la façon dont il nous est présenté par le texte. Comment le textuel peut-il l'emporter sur l'idéologique? Il arrive effectivement que

des personnages qui ne correspondent pas à nos propres valeurs nous deviennent sympathiques malgré tout. Jouve (2001, p. 17) répond: « Le personnage est un sujet cognitif doté d'une conscience ». L'essentialisation du personnage par le sujet lecteur permet à divers degrés de ressentir de la sympathie pour ce personnage voire de s'y identifier complètement.

Pour mieux comprendre l'effet-personnage sur le lecteur, Jouve relève trois domaines faisant partie du savoir du lecteur : le faire des personnages (le déroulement de l'intrigue), l'être des personnages (l'intériorité) et la distinction (culturelle et subjective) entre le bien et le mal. Ces trois domaines pris ensemble participent à l'effet-personnage. Les questions à l'intérieur du dispositif de lecture toucheront alors à la fois au récit, au psychologique et aux valeurs.

2.2. Conscience historique

La conscience historique nourrit à la fois l'identité individuelle et l'identité collective puisqu'elle représente la capacité d'un individu à se raconter dans le temps. L'individu dont il s'agit appartient à une collectivité habitée de plusieurs récits historiques. Bien entendu, cette conscience est influencée par ces récits et ces grandes narrations qui ont tenté d'expliquer l'histoire d'une société et des hommes qui y ont vécus. La conscience serait alors reliée à ce que Ricœur appelle l'identité narrative. L'identité narrative est intimement reliée à la conscience historique puisque l'individu utilise les procédés empruntés à la narration pour se raconter.

2.2.1. Identité collective

La construction identitaire passerait par la conscience de soi comme être humain appartenant à une société construite par des hommes (Nourrisson et Tutiaux-Guillon, 2003). C'est donc dire que la conscience historique est intimement liée à l'identité

collective. Nourrisson et Tutiaux-Guillon (2003, p. 28) affirme par ailleurs que l'expérience de chacun en regard de la connaissance historique développerait une conscience historique qui serait propre au sujet :

Se penser dans le temps, se penser comme être historique, assigner un sens au passé, participe à la construction *identitaire*. La conscience historique nourrit l'identité individuelle et collective : elle est conscience d'appartenir à un groupe qui a une histoire, un héritage que l'on assume ou rejette [...]. Elle investit le passé de valeurs, en choisissant les événements qui font mémoire, qui ont une force symbolique [...]. Autrement dit, elle attribue au passé un sens pour soi, elle en permet l'appropriation au sens fort du terme.

Déjà, Aron (1961) affirmait que la conscience historique dépend des valeurs et intérêts de l'individu qui sont fortement ancrés dans le présent. C'est un processus d'appropriation, appropriation du passé par le présent et vice-versa. Sans conscience historique, il n'y aurait pas d'identité collective.

Les définitions concernant l'identité collective sont nombreuses et parfois complexes. Nous nous arrêtons donc à une définition large pouvant convenir pour notre recherche. Candau (1998) affirme qu'il s'agit avant tout d'une représentation. Elle peut donc varier d'un individu à l'autre. Elle serait une *communauté imaginée* et l'individu se perçoit alors comme un membre appartenant à cette communauté. Pour mieux comprendre les éléments constitutifs de l'identité collective dans nos sociétés actuelles, nous allons tenter à partir des diverses définitions (Aron, 1961; Candau, 1998; Létourneau, 2000) de déterminer ce que l'identité collective ne devrait pas être, c'est-à-dire une identité immuable, une sorte de *tabula rasa* du passé ou une identité nostalgique, prisonnière du passé. En effet, selon Létourneau (2000, p. 23), « [...] rejeter le passé, c'est [...] favoriser l'avènement d'un anonymat destructeur, c'est poser des conditions d'une dérive possible du sujet vers un *nowhere* aliénant ». Il ne s'agit pas non plus pour les Québécois de porter leur passé comme une croix

(Létourneau, 2000). Ces éléments nous permettent de mieux entrevoir la définition de l'identité collective aujourd'hui au Québec. Selon Létourneau (2000, p.16), ce serait « *se souvenir d'où l'on s'en va* », avec une posture d'espérance.

Puisque la conscience historique nourrit l'identité individuelle et collective, elle contient en elle-même la possibilité d'évoluer, de se transformer. Duquette (2011, p. 36) ajoute:

Les auteurs modernes considèrent [...] que la conscience historique est un comportement historique; c'est-à-dire un comportement qui pousse l'homme à interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur.

Il s'agit d'un processus, d'une construction qui est possible dans la mesure où elle transcende le temps. Par ailleurs, Audigier (2009, p. 14) rappelle:

[...] la première finalité de l'enseignement de l'histoire est la construction d'une identité collective propre à la communauté politique d'appartenance. Quelle que soit la référence retenue, il y va de l'importance de la dimension narrative dans l'identité collective, identité narrative, capacité personnelle et collective à se raconter son histoire, notre histoire, capacité à penser son histoire comme appartenant à une histoire collective.

2.2.2. Identité narrative

La fonction narrative du récit de fiction contribuerait à développer l'identité narrative du lecteur. Ricœur (cité dans Michel, 2009, en ligne) définit l'*identité narrative* comme une composante de l'identité personnelle, « laquelle se définit comme la capacité de la personne de mettre en récit de manière concordante les événements de son existence ». Pour Ricœur (cité dans Michel, 2009, en ligne), la construction de l'identité narrative passerait par les récits d'histoire ou de fiction:

L'histoire d'une vie ne cesse pas d'être *refigurée* par toutes les histoires qu'un sujet raconte sur lui-même; cette *refiguration* faisant de

la vie elle-même un tissu d'histoires racontées. C'est pourquoi l'opération dialectique gouvernant le personnage de récit peut être retransposée sur le lecteur lui-même.

L'identité narrative est donc reliée à la conscience historique puisque c'est par elle que l'individu arrive à se penser dans le temps d'une façon tout autre que chronologique.

L'expérience du temps, vécue lors de la lecture, représente également le temps vécu par l'humain. Temps fait de souvenirs tout comme de projections dans l'avenir, il ne s'agit pas d'un temps linéaire, il s'agit d'un temps raconté. Il y a d'abord le temps raconté par l'œuvre, temps véhiculé par le temps vécu des personnages. Puis, il y a le temps vécu par le sujet lecteur. Pour Ricœur (1984, p. 185), « de ces échanges intimes entre historisation du récit de fiction et fictionnalisation du récit historique, naît ce qu'on appelle le temps humain, et qui n'est d'autre que le temps raconté. Il s'agit alors de comprendre comment le lecteur se raconte à travers cette expérience de lecture dans la « reconfiguration effective du temps » (p. 329). Ricœur (1984, p. 185) ajoute que « la fonction narrative, prise dans toute son ampleur [...] se définit à titre ultime par son ambition de reconfigurer la condition historique et de l'élever ainsi au rang de conscience historique ». La conscience historique serait alors directement liée à l'identité narrative. Rüsen s'est inspiré des travaux de Ricœur pour développer le concept de compétence narrative.

2.2.3. Compétence narrative

Rüsen (2004, p. 152) mentionne l'importance de la compétence narrative dans le développement de la conscience historique. La compétence narrative consisterait à construire du sens autour du passé, affecterait nos actions dans le présent grâce à la

réactualisation du passé. La compétence narrative, se subdivise en trois sous-compétences¹⁵ :

1. **Expérience temporelle** : Elle signifie la capacité à regarder le passé et à en apprécier sa qualité temporelle qui le différencie du présent. Une forme plus élaborée de cette compétence est la sensibilité historique.
2. **Interprétation** : C'est la conception d'un temps significatif qui se construit entre le passé, le présent et le futur.
3. **Orientation** : Elle comprend la capacité à utiliser la trame narrative de sa propre histoire combinée à son expérience personnelle pour donner une orientation à son existence. Elle implique des actions guidées par les changements temporels. Elle permet d'articuler son identité humaine à l'aide de ses connaissances historiques.

Puisque l'activité fictionnalisante permet au lecteur de vivre une expérience du temps humain raconté, une expérience historique susceptible de développer la conscience historique (Ricœur, 1985), il semble pertinent de faire aussi un parallèle entre les activités de lecture et la compétence narrative (Rüsen, 2004) liées à la conscience historique.

Il est possible de faire le lien entre la cohérence mimétique et l'expérience temporelle puisque les liens de cohérence effectués par le sujet lecteur créent un rapprochement entre ce dernier et le récit. Ces liens dépassent souvent l'intrigue et permettent au lecteur de vivre une véritable expérience du temps. L'expérience temporelle est en corrélation avec la réaction axiologique décrite par Langlade (2004). Le lecteur peut en effet évoquer ses rapports avec les personnages, son empathie ou non envers eux, personnages qui appartiennent à un autre espace-temps. La concrétisation imageante

¹⁵ Traduction libre de l'anglais.

pourrait également permettre de faire vivre une expérience temporelle, c'est-à-dire qu'elle permettrait de s'imaginer les individus vivant à une autre époque et ainsi engendrer une meilleure compréhension des expériences vécues par d'autres Hommes, voire créer un sentiment d'empathie envers eux. Il en va autant pour l'activité fantasmatique puisque le lecteur vit ses propres attentes et ses désirs à travers les personnages ce qui pourrait créer un rapprochement avec les personnages d'une autre époque.

La sous-compétence narrative, l'interprétation, peut être arrimée à la cohérence mimétique puisqu'il s'agit d'une construction d'un temps significatif à la fois avec les événements racontés et l'intrigue entourant les personnages du roman. Elle est aussi liée à la réaction axiologique, car le lecteur peut prendre position en s'appuyant sur son propre système de valeurs.

Rüsen (2004) appelle l'orientation la capacité d'un individu de se raconter entre l'Histoire et son histoire où se greffent les expériences personnelles. Elle est donc reliée à la cohérence mimétique puisqu'elle permet de créer des liens entre hier et aujourd'hui dans le cas du roman historique. Elle peut également être rattachée à la réaction axiologique puisque le lecteur peut s'interroger sur son système de valeurs en comparaison avec celui présenté dans l'œuvre.

La conscience historique se développe à condition que l'élève s'approprie le passé reconstruit dans le texte. Il est également dit chez Rüsen que la conscience historique se construit à la fois dans un rapport affectif (sensibilité historique) et objectif (interprétation de l'histoire) au passé. Duquette (2011) a recensé les diverses définitions de la conscience historique. Pour Straub et Seixas (2004), par exemple, la conscience permet davantage l'appropriation des interprétations du passé, elle devient un processus d'interprétation au même titre que la pensée historique. La conscience historique est, selon eux, l'état dans lequel nous pensons l'histoire.

Selon Seixas (cité dans Duquette, 2011), la conscience historique permet de se poser des questions concernant le passé afin de comprendre le présent. Mais pour Duquette (2011, p. 45), la conscience historique n'est pas en soi une pensée critique :

[...]Elle peut le devenir si l'individu prend conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis de sa compréhension du passé. Cette prise de conscience qui, selon nous, émerge par la pratique de la pensée historique, entraîne un recul réflexif par rapport aux interprétations utilisées pour comprendre le présent. Il semble donc admissible de comprendre la conscience historique comme ayant deux niveaux différents : un niveau premier non-réfléchi et un deuxième niveau réfléchi.

Duquette (2011) parle d'une conscience non-réfléchie lorsqu'il n'y a aucune distanciation critique entre le passé et le présent, alors qu'elle serait réfléchie lorsque l'on a conscience du caractère interprétatif et subjectif de l'histoire, que le passé ne constitue pas un récit figé, mais est composé de plusieurs récits. Pour arriver à la conscience réfléchie, elle propose de s'appuyer sur la pensée historique qui repose, entre autres opérations intellectuelles, sur l'empathie historique, les causes et conséquences, la continuité et le changement, le jugement éthique et les preuves historiques. Il nous a semblé alors intéressant de proposer les sous-compétences narratives de Rüsen (2004) pour développer la conscience historique réfléchie puisqu'elles intégreraient ces éléments.

Straub et Seixas (2004, p.10) définissent la conscience historique de la façon suivante : « [...] individual and collective understandings of the past, the cognitive and cultural factors that shape those understandings, as well as the relations of historical understandings those of the present and the future. »

Rüsen (2004, p. 66) ajoute la dimension éthique à la définition de conscience historique :

When moral values are supposed to guide actions we take in a given situation, we must related them to this situation, interpret the values and their moral content with respect to the actuality in which we apply them, and evaluate the situation in terms of our code of applicable moral values. For such a mediation between values and action-oriented actuality, historical consciouness is a necessary prerequisite.

Le choix des actions dépendent de nos valeurs. Ces valeurs font office de guide en situations conflictuelles et orientent nos actions.

Duquette (2011, p. 142) ajoute que :

[...] pour développer sa pensée historique, un élève doit s'interroger sur les causes permettant d'explicitier les croyances et les actions des gens ayant vécu dans le passé. En faisant cela, il fera preuve d'empathie historique, aspect de la pensée historique nécessaire pour combler, du moins partiellement, le fossé temporel qui existe entre le présent et le passé.

Une fois le fossé temporel partiellement comblé, il sera peut-être possible pour l'élève de créer des liens entre passé, présent et futur et en ce sens développer sa conscience historique. Selon Duquette (2011), l'individu prend conscience de sa propre subjectivité et de l'influence de son présent sur la façon dont il s'interroge et comprend le passé. La conscience historique dite de second niveau devient dans ce cas, une conscience réfléchie.

2.3. Roman historique contemporain

La littérature constitue un lieu rassemblant à la fois les dimensions culturelle et historique. Elle est à la fois rapport à l'histoire et rapport au commun. Elle posséderait des caractéristiques la prédisposant à participer à une construction

identitaire. Mais plus encore, la dimension fortement historique et idéologique de l'œuvre romanesque historique nous laisse supposer qu'elle pourrait développer la conscience historique. Dans le roman historique, il existe deux récits : le récit emprunté à l'Histoire et l'histoire du récit. Ainsi pour Pouliot (1996), ce double récit installe une tension entre Histoire et imaginaire, avec d'une part, le récit effectué au nom de l'Histoire, qui domine la narration et, d'autre part, cet autre récit, fictionnel cette fois, rapporté par le narrateur.

Le roman historique a évolué au Québec avec le temps. Nous avons donc inséré une brève recension de son développement. Son rôle qu'on pourrait qualifier de classique servait une idéologie majoritairement ancrée socialement dans le but de renforcer cette dernière. Ce rôle s'est transformé surtout après les années de la Révolution tranquille. Simard (1991 : cité dans Pouliot, 1996, p. 240) confirme cette évolution :

En effet, c'est à la suite de profondes mutations sociales survenues au Québec avec la Révolution tranquille que les romans historiques, ébranlés dans leurs assises traditionnelles, recréent désormais d'autres univers qui ont été occultés ou rejetés de l'Histoire, pour s'attarder aux petits faits quotidiens [...] Ils s'inscrivent dans ce courant de contre-culture engagé dans la défense de l'individualité.

Une autre caractéristique propre au roman historique contemporain est l'exploitation soit des personnages historiques (souvent mal connus), soit fictifs. Ce procédé permettrait au lecteur de s'identifier plus facilement aux individualités marquantes dans l'œuvre. Plus encore, le roman historique contemporain, c'est l'histoire « [centrée] sur l'espace intime des petites gens, généralement bannis de l'Histoire officielle » (Pouliot, 1996, p. 241). Ce n'est donc plus la trame historique qui prédomine, mais la trame des individus dans leur rapport à l'Histoire. Les personnages historiques sont toujours présents, mais ils servent surtout à créer l'illusion référentielle.

D'une part, il est dit que la conscience historique nécessite une appropriation personnelle du passé et que cette appropriation implique une certaine empathie historique, un rapport affectif au passé. D'autre part, nous souhaitons amener les jeunes à développer une conscience historique davantage réfléchie (Duquette (2011) à l'aide d'une œuvre qui fait place à diverses interprétations. Le roman historique contemporain tel qu'il est défini ici semble le plus pertinent pour remplir de telles fonctions. Aussi étrange que cela puisse paraître, il est à penser qu'un rapport subjectif à une œuvre historique défenderesse de l'individualité pourrait mener à une réelle appropriation du passé menant possiblement à un rapport au commun, à une identité collective. Pourquoi? Parce que le sujet lecteur pourrait s'attacher à ces individualités présentes dans l'œuvre. Pouliot (1996, p. 242) ajoute : « [...] la littérature permet aux jeunes, par le biais de l'identification et sous le mode symbolique, de partager leurs conflits, leurs souffrances et leurs joies avec des personnages qui ont vécu avant eux. » De plus, le roman historique contemporain se rapprocherait davantage des préoccupations et des valeurs d'aujourd'hui; n'oublions pas que la conscience historique se nourrit des préoccupations du présent (Aron, 1961). L'histoire réécrite sous forme de fiction sert d'outil en quelque sorte pour permettre au lecteur de comprendre la thématique contemporaine qui y est traitée. Dans le même ordre d'idées, Pouliot (1995, p. 98) confirme que le roman historique ne vise pas la connaissance historique dès lors qu'il s'agit de fiction:

[...] le propre du roman historique « est d'emprunter son thème à l'histoire » en rendant à l'histoire sa véritable dimension notamment en restituant une conscience historique [...].

Il faut mentionner qu'il y a une différence notable entre le récit historique et le roman historique. Selon Ricœur (1985, p. 410 cité par Larouche, 2014¹⁶): « Tout récit historique affiche une prétention à la vérité, qui mérite d'être tenue pour une présomption de vérité, aussi longtemps qu'une raison plus forte, c'est-à-dire qu'un

¹⁶ Échange de courriel avec la chercheuse à l'automne 2014

argument meilleur ne s'est pas fait valoir ». Par la notion de présomption de vérité, Ricœur (1985, p. 410-411) entend :

le crédit, la réception confiante par quoi nous répondons, dans un premier mouvement précédant toute critique, à toute proposition de sens, à toute prétention de vérité, pour la raison que nous ne sommes jamais au commencement du procès de vérité et que nous appartenons, avant tout geste critique, à un règne de la vérité présumée. [...] Avec cette notion de présomption de vérité, un pont est jeté par-dessus l'abîme qui séparait au début de ce débat l'inéluctable finitude de toute compréhension et l'absolue validité de vérité communicationnelle.

Le roman historique n'a pas cette prétention de vérité et ne se veut pas scientifiquement fondé comme le récit historique. Selon Larouche (2014), dans le roman historique, les faits reconnus par le lecteur comme réels ou historiquement fondés servent le propos dramatique de l'œuvre, en faisant croire ou encore adhérer aux propos fictionnels. C'est l'illusion référentielle dont parle Jouve (2001). Le jeune lecteur a une conscience historique qui lui est propre, mais encore très limitée. Comment peut-il alors créer du sens à partir de personnages fictionnels appartenant à un autre espace-temps?

La réponse nous semble dans une démarche de lecture subjective d'un roman historique. Les raisons qui expliquent ce choix trouvent leur justification dans la dimension fortement idéologique du roman historique, dans sa représentation d'individualités (personnages) vivant dans un rapport étroit avec leur société et dans la possible communication entre le lecteur et le texte basée sur ce qu'il est convenu d'appeler en littérature, l'illusion référentielle¹⁷.

¹⁷Selon Barthes (1968), pour produire chez le lecteur l'illusion référentielle, un certain nombre d'éléments doivent apparaître dans le texte qui ont pour but de susciter un effet de réel.

2.4. Objectifs de recherche

Les chercheurs contemporains (Dufays, Gervais, Lacelle, Langlade, Rouxel, Sorin...) ont prouvé que la lecture littéraire développerait au fil des expériences lectorales du sujet une identité de lecteur. De plus, certaines recherches (Armand 2011, Braud, Laville et Louichon 2006) s'intéressent au lien possible entre expériences de lecture littéraire d'un récit historique et conscience historique. Notre premier objectif est d'établir des liens entre les activités fictionnalisantes de la lecture subjective, la compétence narrative et la conscience historique, propices au développement de cette dernière. Le cadre théorique nous aura permis de répondre à ce premier objectif. Notre deuxième objectif est de concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent. Avant de concevoir le dispositif didactique, il semble important d'explicitier l'élaboration de l'idée afin de mieux comprendre les choix effectués par la suite.

2.5 Élaboration de l'idée d'un dispositif didactique

Pour arriver à concevoir un dispositif didactique susceptible de développer la conscience historique, une première étape a été de mettre en relief ce qui se faisait déjà en classes d'histoire et de français quant à l'exploitation du roman historique afin d'alimenter ladite conscience historique à l'école. La littérature scientifique nous a permis de statuer sur le fait que la consolidation de la conscience historique en classe d'histoire était loin d'être évidente.

De plus, la conscience historique serait directement liée à l'identité narrative puisqu'elle se construit autour d'un récit, la narration de sa propre vie en tant qu'être conscient d'appartenir à une société possédant à la fois un passé, un présent et un avenir. Les concepts de compétence narrative et de conscience historique devaient alors être bien définis dans notre recension des écrits. Selon Ricœur, la

fiction serait un vecteur privilégié pour développer une conscience du temps sans limites. À travers les œuvres, le lecteur apprend à exploiter le récit pour raconter sa propre vie (conscience historique).

Nous avons aussi précisé que le roman historique, en tant que représentation de consciences historiques (personnages et narrateur), pourrait permettre à l'élève de vivre une expérience d'altérité propice à l'appropriation de l'œuvre. Le roman historique a donc été défini dans la recension des écrits, mais aussi les caractéristiques d'un roman historique susceptibles de contribuer au développement de la conscience historique, telles que l'exploitation de personnages historiques mal connus ou fictifs. Le double récit entre l'Histoire racontée et l'histoire « [centrée] sur l'espace intime des petites gens, généralement bannis de l'Histoire officielle » (Pouliot, 1996, p. 241) serait une autre de ses caractéristiques. C'est donc moins la trame historique que celle des individus dans leur rapport à l'histoire, qui nous intéresse. Ce procédé permettrait au lecteur de s'identifier plus aisément aux individualités marquantes de l'œuvre.

Puisque la conscience historique est propre à chaque individu, c'est l'expérience singulière de la lecture qui nous intéresse. La lecture subjective est donc au cœur de notre dispositif puisque nous nous intéressons à l'activité fictionnalisante du lecteur en lien avec le développement de la conscience historique. Langlade a divisé cette activité fictionnalisante en quatre sous-activités du sujet lecteur qui nous ont permis de construire notre dispositif.

La création de liens plus détaillés entre les sous-activités fictionnalisantes du sujet lecteur (Langlade, 2004) et les sous-compétences narratives de l'élève (Rüsen) n'a été possible qu'après la lecture du roman. C'est donc à l'étape de la conception du dispositif, après une première lecture du roman, que nous avons décidé de retourner dans le référentiel pour développer davantage, non seulement la complémentarité

possible entre la lecture littéraire et la conscience historique, mais aussi entre l'activité fictionnalisante et la compétence narrative. Ces liens apparaissent alors dans la construction du dispositif didactique.

CHAPITRE III

Méthodologie

Notre premier objectif était d'établir des liens entre les activités fictionnalisantes de la lecture subjective, la compétence narrative et la conscience historique, propices au développement de cette dernière. Le cadre théorique nous a permis de répondre à ce premier objectif. Par contre, pour voir s'il est possible de réellement passer d'une lecture inconsciente à une lecture consciente et critique, il semblait à propos de créer un dispositif didactique qui pourrait permettre le développement de la conscience historique. Il s'agit alors de construire un dispositif didactique pour la classe de français au secondaire susceptible de répondre à cet objectif de recherche. Pour y arriver, le dispositif devait répondre à deux objectifs pédagogiques : stimuler l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent ainsi que développer la conscience historique par la lecture du roman historique. La recherche développement s'est alors imposée comme type de recherche susceptible de répondre à ce second objectif. Notre méthodologie s'inspire du modèle de recherche développement de

Harvey et Loiselle (2009). Nous parlerons d'abord de notre posture épistémologique, de notre modèle d'action ainsi que nos outils de collecte de données et d'analyse de données.

3.1. Type de recherche

3.1.1. Recherche développement

Notre étude est de nature qualitative puisque le concept d'identité propre à la conscience historique ne peut en aucun cas être limité à des caractéristiques ou à une typologie prédéterminées (ex. la perception de soi comme Québécois). Le contexte socioéducatif cerné lors de la problématique en regard de la crise sociale actuelle réaffirme le caractère indéfini et muable de l'identité, voire des identités. Pour les besoins de notre recherche, la recherche développement semblait à propos, le but étant de développer un dispositif susceptible de faire ressortir le parcours de lecture du sujet lecteur et les apparitions de sa conscience historique à travers ce processus.

Selon Loiselle et Harvey (2007, p. 96) la recherche développement se définit comme étant:

[...] l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant.

3.1.2. Caractéristiques d'une recherche développement

Voici les principales caractéristiques d'une recherche développement selon Loiselle (2001) appliquées à notre propre démarche.

3.1.2.1. La description détaillée du contexte et du déroulement de l'expérience

Cette caractéristique correspond d'abord à la description du contexte d'opérationnalisation. Elle a été remise aux personnes qui ont validé le dispositif

(Annexes Da et Db). Elle rappelle dans un premier temps les objectifs de recherche et les moyens entrepris pour les atteindre. Elle présente la population ciblée par le dispositif, le choix du roman et les justifications, l'analyse partielle du roman inspirée des valeurs intratextuelles et extratextuelles de Jouve (2001) ainsi que les outils didactiques qui sont répartis selon les trois temps de lecture : avant, pendant et après. Quant au déroulement de l'expérience, il se divise grosso modo en trois étapes : l'élaboration du dispositif de recherche à partir de sa conception jusqu'à sa version préliminaire; sa validation théorique et pratique; amélioration du dispositif en vue d'une deuxième version.

3.1.2.2. La collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données

La collecte de données a été effectuée auprès de deux didacticiennes et de deux enseignantes afin d'avoir une validation à la fois théorique et pratique du dispositif. Pour faciliter la validation, plusieurs documents présentent le dispositif : *Présentation du projet* (didacticiennes Aa, enseignantes Ab), *Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique* (didacticiennes Ba, enseignantes Ba) et la description du contexte d'opérationnalisation (didacticiennes Da, enseignantes Db).

Pour recueillir les données, un guide pour les commentaires critiques sera présenté (Annexe C). Il est divisé en deux catégories soit la validation théorique (didacticiennes) et la validation pratique (didacticiennes et enseignantes). Les questions porteront sur les impressions générales, le lien entre le dispositif, la théorie et les objectifs de recherche. D'autres questions touchent à la pertinence et aux améliorations possibles des activités proposées à l'intérieur du dispositif, la faisabilité et l'intérêt des élèves. Finalement, une question porte sur la vision de l'enseignement. Pour répondre aux questions sur les activités du dispositif didactique, des documents détaillés ont été proposés pour chacune des activités dans l'ordre chronologique :

Guide d'accompagnement pour le personnel enseignant (Annexe 1), *Questionnaire sur les représentations* (Annexe 2), *Discussion à partir des capsules documentaires sur la 1^{re} Guerre mondiale* (Annexe 3), *Carnet de lecture* (Annexe 4), *Questionnaire après lecture : distanciation* (Annexe 5) et *Dicussion* (Annexe 6).

3.1.2.3. L'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques

D'abord, le dispositif s'est construit dans un va-et-vient entre la théorie tant sur la lecture subjective, la conscience historique que sur la compétence narrative et leur concrétisation didactique. Par la suite, des liens ont été créés entre les activités fictionnalisantes décrites par Langlade (2004) et la compétence narrative discutée par Rüsen (2004) afin d'élaborer des questions pour le carnet de lecture (Annexe 4). L'étape d'explicitation de la conscience historique a été aussi mise en parallèle avec la compétence narrative de Rüsen pour encadrer la discussion (Annexe 6). Il y a eu également création de liens interdisciplinaires entre français et Histoire, c'est-à-dire entre les sous-activités fictionnalisantes et les sous-compétences narratives de Rüsen (Annexe Ba)

3.1.2.4. La mise à jour des caractéristiques essentielles du produit

Des retours ponctuels ont été faits quant aux questions et objectifs de recherche pour voir si le dispositif y répondait. Un parallèle a été fait avec le Programme de formation (volet pratique) et avec le cadre théorique (volet théorique), ce qui a donné lieu à des tableaux servant de récapitulation des éléments exploités dans le dispositif (Tableaux 1, 2 et 3).

3.1.2.5. Une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit

Notre démarche s'inscrit tout à fait dans de nouvelles avenues de recherche en lecture et écriture qui relèvent de multimodalité (Lacelle, 2014). Ses travaux lui ont permis

d'identifier quatre niveaux de lecture multimodale qui prennent racine dans la nature des multitextes et les modalités de lecture qui en découlent. Deux niveaux de lecture semblent être exploités ici : 2e niveau : la lecture de bandes dessinées, de films, de jeux vidéo exige l'analyse et la manipulation de « combinaisons modales » (ex : séquences d'images fixes avec ou sans texte, séquences d'images mobiles avec sons) et le 3e niveau : la lecture de plusieurs langages propres au film, à la BD, au jeu vidéo exige l'analyse et la manipulation de « combinaisons langagières » (ex : séquences filmiques complémentaires à des séquences textuelles). Certes, nous nous intéressons à l'exploitation du roman historique format livre, mais d'autres formes d'expression de la fiction historique, par exemple les films ou la bande dessinée, non seulement multiplient les modalités de lecture, mais aussi les possibilités didactiques. Nous élaborerons davantage les retombées de la recherche lors de la conclusion.

3.1.2.6. Le caractère novateur du produit ou de l'expérience

Le principal aspect novateur du dispositif provient du jumelage d'une expérience de lecture subjective basé sur les quatre sous-activités fictionnalisantes du sujet lecteur (Langlade, 2004) et le développement de la conscience historique basée sur les sous-compétences narratives de Rüsen (2004).

3.2. Déroulement de la recherche

Comme nous l'annoncions d'entrée de jeu, la présente recherche suit les cinq étapes de la recherche développement proposées par Harvey et Loiselle (2009).

3.2.1. Origine de la recherche

Il s'agit de comprendre un phénomène problématique, soit le développement de la conscience historique. Cette dernière n'est pas évidente à développer dans un contexte adolescent où le présentisme occupe beaucoup d'espace. Le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté semblerait ne pas suffire à développer la conscience historique, la lourdeur du curriculum étant une des causes du phénomène. Nous nous

sommes donc demandé comment la classe de français pouvait contribuer elle aussi à la prise de conscience historique. Pour y arriver, nous avons envisagé la lecture d'un roman historique en classe de français comme soutien à la conscience historique des jeunes adolescents, d'où l'idée de développer un dispositif didactique.

Dans la présente recherche, le but est donc créer un dispositif didactique axé sur la lecture subjective d'un roman historique pour développer la conscience historique des élèves adolescents. Nous nous sommes alors posé les questions suivantes : quels liens pourrait-on établir entre la lecture littéraire et la conscience historique? quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent?

Nous avons ensuite établi la pertinence scientifique et pratique de notre recherche. Ricœur (1985) mentionne que la fiction serait celle qui nous ferait vivre une véritable expérience du temps et donc susceptible de développer la conscience historique. Nous avons donc proposé des liens entre la lecture littéraire et la conscience historique, mais plus encore, nous avons établi des liens entre l'activité fictionnalisante du lecteur et la compétence narrative, ce qui est assez nouveau sur le plan scientifique. De plus, les recherches ont fait ressortir la possible communication entre le lecteur et les « voix » de l'œuvre en évoquant l'expérience d'altérité. Le lecteur pourrait non seulement vivre une expérience temporelle susceptible de développer la conscience historique, mais aussi vivre une expérience de l'Autre. D'autres recherches pourraient donc s'ajouter à celle-ci en explorant les liens entre l'expérience d'altérité durant l'acte de lire et le développement d'une conscience interculturelle par exemple.

Certains chercheurs (Bonafoux, 2011, Lalague-Dulac, 2011) ont mentionné que l'exploitation du roman historique servait majoritairement à l'acquisition de

connaissances historiques et il serait donc exploité en classe avec cette fonction précise. Nous proposons donc, au plan pratique, de modifier l'intention pédagogique en proposant un dispositif didactique basé sur une lecture subjective de l'œuvre dans le but de développer la conscience historique. Les modalités s'en trouvent alors transformées puisque la lecture dans ce cas-ci s'appuie sur l'activité fictionnalisante du lecteur et sur la compétence narrative de l'élève.

3.2.2. Référentiel

Plusieurs concepts ont été définis à cette étape tels que la lecture littéraire et la lecture subjective, ce qui nous a amené à parler de l'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2004). Nous avons ensuite abordé la compétence narrative (Rüsen, 2004) nécessaire au développement de la conscience historique. Des parallèles ont ensuite été élaborés entre les sous-activités fictionnalisantes du lecteur et les sous-compétences narratives ce qui nous a servi à la création des activités du dispositif. Les divers principes régissant le dispositif ont également été mentionnés : le roman devait être contemporain, couvrir des événements possiblement moins connus des élèves et surtout contenir plusieurs visions ou idéologies.

La lecture subjective étant basée sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur, c'est l'expérience singulière de la lecture qui nous intéresse faisant appel aux affects de l'élève.

3.2.3. Méthodologie

Il s'agit à cette étape de parler des cinq étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009), des outils de collecte et d'analyse des données.

3.2.4. Opérationnalisation

Cette étape sert à mieux articuler la conception de l'objet, le situer théoriquement et sa réalisation. Le choix du roman accompagné des justifications apparaît à cette étape ainsi que la justification des outils didactiques proposés.

3.2.5. Résultats

Il y a eu seulement une mise à l'essai dite fonctionnelle (Harvey et Loïselle, 2009), c'est-à-dire que le dispositif a été évalué par des experts. Nous nous sommes donc borné à une validation théorique et pratique du dispositif didactique auprès de didacticiennes et d'enseignantes. Pour recueillir les commentaires critiques, plusieurs documents ont été présentés aux validatrices (voir point 3.3. dispositif de recherche), mais plus spécifiquement, nous avons créé un questionnaire (Annexe C) sur lequel nous nous sommes basée pour améliorer le dispositif. Le chapitre 5, qui correspond aux résultats, contient alors dans un premier temps la recension des commentaires critiques du dispositif, et dans un deuxième temps, les améliorations apportées au dispositif accompagnées des justifications qui sous-tendent les choix effectués. Cette étape est suivie d'une amélioration dudit dispositif à la lumière de l'évaluation critique issue de cette validation.

3.3 Outils de collecte de données : le dispositif de recherche

3.3.1. Présentation du projet aux didacticiennes et aux enseignantes

L'essentiel du premier document (Annexes Aa et Ab) présente une synthèse de la problématique de recherche afin de mieux cerner la pertinence de la démarche. On y trouve des éléments problématiques entourant la conscience historique au Québec pour ensuite aborder la conscience historique des adolescents et donc des élèves adolescents puisque cette conscience fait partie des compétences à développer selon le programme *d'Histoire et éducation à la citoyenneté*. Le document fait ainsi le lien entre les différents concepts présents dans la recherche, et plus particulièrement la

conscience historique, le roman historique et le sujet lecteur. Il y a par la suite description sommaire de la conception du dispositif ainsi que la structuration du dispositif, c'est-à-dire les outils didactiques présentés en trois temps de lecture : avant, pendant et après. Un tableau synthèse rappelle la question de recherche, les objectifs de recherche et les moyens entrepris pour présenter les résultats. Ce tableau n'est présent que dans le document présenté aux didacticiennes (Annexe Aa).

3.3.2. Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique

Le deuxième document (Annexe Ba et Bb) définit globalement trois des concepts-clés de notre recherche. Il y a d'abord la lecture subjective avec l'activité fictionnalisante de Langlade où les quatre sous-activités ont été décrites. Le concept de compétence narrative de Rüsen inspiré de Ricoeur a été cerné par la suite ainsi que les trois sous-compétences. Le troisième concept mentionné est la conscience historique. Le tableau synthèse (Tableau 1) qui associe les sous-activités fictionnalisantes de Langlade aux sous-compétences narratives de Rüsen est présenté à la fin du document des didacticiennes (Annexe Ba) ainsi que dans le *Guide d'accompagnement pour le personnel enseignant* (Annexe 1). Dans le document réservé aux enseignantes, les citations ont été également coupées afin d'alléger la lecture (Annexe Bb).

3.3.3. Guide pour des commentaires critiques sur le dispositif didactique

Ce document (Annexe C) représente véritablement l'outil de collecte de données. Il sert à la validation pratique et théorique du dispositif didactique. Il est essentiellement réservé aux didacticiennes du français et de l'univers social et aux enseignantes de français qui ont validé notre dispositif. Il est divisé en deux parties principales soit les questions destinées aux didacticiennes et celles destinées aux enseignantes.

Pour les didacticiennes, les questions sont subdivisées en deux volets, l'un théorique, l'autre pratique. Le volet théorique comporte les impressions générales et des

questions sur le contenu du dispositif en rapport avec les objectifs de recherche, le cadre théorique, la pertinence des activités et le déroulement logique du dispositif. Pour le volet pratique, les questions touchent à la faisabilité du dispositif, les liens avec le Programme de formation, l'intérêt des élèves, le développement de la conscience historique et l'expérience subjective de lecture.

Pour les enseignantes, il n'y a qu'un volet pratique. Les questions sont divisées en trois parties : les impressions générales, le contenu ainsi que l'enseignement et apprentissages. Les questions sur le contenu sont les mêmes que celles des didacticiennes. Les questions ajoutées concernent la vision de l'enseignement après lecture du dispositif pour ce qui est de l'exploitation du roman historique, de la lecture subjective, l'intérêt quant à l'exploitation du dispositif en classe, la coopération avec la personne enseignant en univers social et les collègues.

3.3.4. Description du contexte d'opérationnalisation (Annexes Da et Db)

Les annexes Da et Db ont été développées à partir du chapitre méthodologique. La première partie parle du dispositif lui-même. Elle comporte d'abord un rappel des objectifs de recherche et des outils didactiques qui sont présents à l'intérieur du dispositif. Pour les enseignantes, seul le deuxième objectif est présenté, le premier étant d'ordre purement théorique. Le document a été allégé des citations pour en faciliter la lecture. Le document justifie également les raisons qui nous ont poussée à choisir les élèves du deuxième cycle du secondaire comme cible à notre dispositif.

La deuxième partie s'étend plutôt sur l'élaboration du dispositif en explicitant dans un premier temps le choix du roman à l'étude. Dans un deuxième temps, il y a analyse du roman à partir des valeurs intratextuelles et extratextuelles (Jouve, 2001) inhérentes à l'œuvre. Cette analyse est insérée dans le but d'aider le personnel enseignant à mieux saisir le contexte historique de l'époque décrite dans le roman ainsi que le système de valeurs et les idées sociales véhiculées par le roman.

La troisième partie expose les outils didactiques séparés selon les trois temps de lecture : avant, pendant et après. Les outils sont donc présentés d'une manière chronologique. Finalement, le document insère une bibliographie des auteurs mentionnés.

3.4. Critères de scientificité

Les critères de scientificité propres à la recherche qualitative dont répond la démarche de recherche développement sont la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité (Loiselle, 2001, p. 91).

Pour répondre au critère de *crédibilité* qui « a trait à la quantité et à la qualité des données recueillies » (Loiselle, 2001, p. 91), la validation par les pairs et la triangulation des sources de données ont été mises à profit. En effet, le dispositif a été présenté à deux spécialistes en didactique, l'une en lecture littéraire et l'autre, en histoire ainsi qu'à deux enseignantes œuvrant au secondaire. Les premières ont particulièrement évalué la cohérence entre le cadre théorique, les objectifs de recherche et le dispositif; les secondes, comme les didacticiennes du reste, ont fourni des commentaires critiques quant à la faisabilité du dispositif dans le champ de la pratique. Quant à la triangulation des sources de données, aux commentaires critiques provenant de la validation s'ajoutent les interventions de notre comité de recherche.

La *transférabilité* est la « possibilité pour une autre personne de juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes » (Loiselle, 2001, p. 91), par l'échantillonnage théorique et par les données documentées. Le cadre théorique a défini plusieurs concepts tels que l'activité fictionnalisante du sujet lecteur selon Langlade (2004) inspirée des travaux de Ricœur (1985), Bellemin-Noël (2001) et Bayard (2002) et la conscience historique selon Seixas (2004) et Duquette (2011). Afin d'établir des liens entre la conscience historique et l'activité fictionnalisante, le

concept de compétence narrative de Rüsen (2004) a été ajouté. Des liens ont été créés entre les sous-activités fictionnalisantes de Langlade et les sous-compétences narratives de Rüsen (Tableau 1). Les questions du carnet de lecture découlent de cette association entre les sous-activités fictionnalisantes et les sous-compétences narratives. La discussion comporte également des questions qui impliquent les sous-compétences narratives de Rüsen. Les diverses bibliographies ajoutées aux annexes du dispositif montrent aussi que les données ont donc été documentées et s'articulent en cohérence.

La *constance interne* « fait référence à la stabilité des données recueillies à des temps différents et par des observateurs différents » (Loiselle, 2001, p. 92). Dans le cas présent, les données recueillies auprès des didacticiennes et des enseignantes ont été confrontées et interprétées par le comité de recherche et par nous-même. Que ces données soient rejetées, modifiées ou intégrées comme telles au dispositif, elles sont accompagnées d'une justification.

La *fiabilité* « renvoie à l'indépendance des analyses (présupposés, valeurs, croyances personnelles) influençant l'interprétation des résultats » (Loiselle, 2001, p. 92). La triangulation des sources de données avec notre directrice et notre co-directrice de la maîtrise aura permis d'améliorer notre réflexion sur nos propres présupposés et nos valeurs, comme la conviction au départ que le développement ou la transformation de la conscience historique est possible grâce à la lecture du roman historique. Nous avons compris qu'il s'agissait plutôt d'une possibilité parmi d'autres et que ce qui compte c'est plus le type de lecture et l'accompagnement didactique du sujet lecteur que des questions d'ordre historique sur ledit roman. Un autre jugement de valeur qui nous animait au départ a été de croire, tout comme Charland (2003), que la conscience historique était quasi absente chez la population adolescente. Or, la

recension des écrits nous a prouvé le contraire. La recherche nous a permis de remettre en question nos présupposés et de nuancer nos propos.

En somme, le dispositif didactique initial a été conçu en s'appuyant à la fois sur la théorie et sur les caractéristiques de la recherche développement. Des retours ponctuels ont été faits en collaboration avec le comité de recherche pour répondre aux divers critères de scientificité. Les données recueillies à la suite de la validation par les didacticiennes et les enseignantes nous ont permis de modifier et améliorer le dispositif final en concertation avec le comité de recherche.

CHAPITRE IV

Opérationnalisation

L'opérationnalisation sert à mieux articuler la conception de l'objet et la réalisation. La conception de l'objet consiste à situer théoriquement le produit à développer. Cette partie comporte alors la justification du choix du roman ainsi que son analyse selon les valeurs intertextuelles et extratextuelles (Jouve, 2001). Nous avons également situé théoriquement les différents outils didactiques afin d'explicitier les choix qui ont été faits pour la réalisation. Nous avons ensuite expliqué la réalisation de l'objet qui évoque les détails sur la construction des différentes activités du dispositif.

4.1. Conception du dispositif didactique

La conception de notre dispositif didactique vient de l'intention de développer la conscience historique de la population adolescente par une démarche accompagnée de lecture subjective d'un roman historique. Selon Peters et Charlier (1999, p. 18) : « les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent [...] en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) ». Le dispositif exploite des moyens en vue de répondre à des intentions didactiques et pédagogiques :

Le dispositif a une visée d'efficacité (cf. Lannoy & Fusulier), d'optimisation des conditions de réalisation (cf. Vandendorpe), il est soudé au concept de stratégie (cf. Nel). À ce titre, le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés (Peters et Charlier, 1999, p. 18).

Il s'agit de prendre en compte la faisabilité du projet en salle de classe, de bien préciser les buts et les objectifs du dispositif au préalable : (1) Stimuler l'activité du

sujet lecteur adolescent; (2) Développer la conscience historique par la lecture subjective du roman historique. Toujours selon Peters et Charlier (1999), il faudrait se centrer à la fois sur des aspects de réception et sur des aspects de production dans la conception d'un dispositif. Le carnet de lecture (Annexe 4) accompagnant la lecture subjective d'un roman historique s'intéressera à la réception des sujets lecteurs. S'en suivra une discussion (Annexe 6) qui amènera alors l'étape de la production où l'élève pourra expliciter l'expérience vécue, mais aussi parler de son rapport à l'histoire, et plus spécifiquement, à la 1^{re} Guerre mondiale telle que vécue par les Canadiens-français.

4.1.1 Public visé par le dispositif didactique

Pour ce qui est du domaine d'apprentissage, notre dispositif didactique est conçu pour la classe de français, quoiqu'il eut été intéressant d'en faire un dispositif interdisciplinaire entre français et histoire, comme nous le verrons plus tard. Cette option nous a semblé beaucoup plus complexe à développer dans le cadre d'un mémoire. Il s'agit donc ici d'une démarche de lecture subjective d'un roman historique québécois basée sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent dans le but de développer sa conscience historique.

Le dispositif s'adresse essentiellement aux élèves du deuxième cycle du secondaire. Ce choix a été fait dans la mesure où l'écart entre les connaissances développées en histoire et la conscience historique sera moindre puisque ces élèves auront déjà eu des cours d'histoire en lien avec l'époque traitée. En effet, le cours *d'histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire est axé sur l'histoire du Québec et du Canada. Certains élèves de secondaire 5 pourraient, par ailleurs, avoir suivi le cours optionnel *Monde contemporain* qui s'intéresse à l'époque du début du XX^e siècle et qui touche aux deux Grandes Guerres. Les élèves du deuxième cycle

auraient également une plus grande expérience de vie en société et en collectivité. La complexité de la lecture proposée est un autre facteur décisionnel en ce qui a trait à l'âge des participants.

4.1.2. Choix du roman historique, *Frères ennemis*

Nous avons sélectionné le roman historique québécois *Frères Ennemis* de Jean Mohsen Fahmy pour notre dispositif.¹⁸ Le roman a été publié en 2009 ce qui en fait un roman historique contemporain. Il touche à une période de l'histoire qui, quoique très étudiée en ce moment par les historiens et mise en valeur, voire exploitée par les médias (les cent ans du début de la Grande Guerre), est peu présente dans la classe d'histoire. Il s'agit de la période de la fin du XIXe siècle et du début XXe où les assises seront ébranlées par la Première Guerre mondiale et la première phase d'industrialisation. Il sera intéressant alors d'amener le lecteur à comparer les formes de nationalisme d'hier et d'aujourd'hui, étant donné que la conscience historique se construit dans le rapport entre passé, présent et avenir. Le thème du nationalisme sera donc exploité dans le dispositif afin de faire appel à la conscience historique des élèves.

Il s'agit donc d'un roman historique contemporain où l'époque décrite est celle du début du XXe siècle avec la Première Guerre mondiale et le conflit apparaissant dans les écoles franco-ontariennes. Plusieurs thèmes historiques y sont évoqués, en particulier les formes de nationalismes présentes à cette époque et qui sont représentées à la fois par les deux personnages principaux, les frères jumeaux Armand et Lionel, ainsi que par des personnages secondaires historiques tels qu'Henri Bourassa, fondateur du journal *Le Devoir* et son collègue journaliste, Olivar Asselin.

¹⁸ Mohsen Fahmy, J. (2009) *Frères ennemis*. VLB Éditeur.

Les frères jumeaux vivent à Montréal et sont issus d'une famille bourgeoise canadienne-française. Ils sont proches, partagent des valeurs similaires et des amis communs. Le déclenchement de la Première Guerre mondiale et l'amour éprouvé pour la même femme, Justine, viendra briser les liens fraternels entre eux.

Armand travaillera pour Henri Bourassa au journal *Le Devoir* et militera sur deux fronts : pour dénoncer la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale et pour appuyer les minorités francophones en Ontario lors de l'imposition du Règlement 17 qui limite l'enseignement du français. Lionel s'engagera, quant à lui comme soldat de l'infanterie et partira en Europe vivre la guerre dans les tranchées.

Les personnages historiques d'Henri Bourassa et Olivar Asselin ne possèdent qu'un rôle secondaire et servent plutôt à représenter des idées sociales véhiculées à cette époque. Ce sont plutôt les personnages fictifs, soit les deux frères, qui font revivre cette période de l'Histoire du Québec. L'illusion référentielle est par ailleurs essentielle à l'appropriation d'une œuvre à caractère historique. C'est un contrat tacite entre le roman et le lecteur. Cet horizon d'attente doit être respecté afin que le sujet lecteur puisse trouver des échos à sa propre vie en plus d'accorder du sens au récit.

Les événements historiques réels mentionnés dans l'œuvre sont également tributaires de l'illusion référentielle tout en comportant une part de fiction, ce qui crée parfois, chez le sujet lecteur, un rapport émotif aux événements passés. Dans ce cas-ci, la Première Guerre mondiale et la conscription contribuent à l'illusion référentielle. Ces deux événements sont par ailleurs vécus par des personnages fictifs qui souffrent énormément durant cette période. Les horreurs décrites, les événements ainsi exploités créent un rapport émotif fort qui pourrait influencer le jugement des sujets lecteurs. Les personnages fictifs pourraient alors mener le sujet lecteur à une certaine

empathie envers eux, voire à une forme d'identification. Le roman historique se sert généralement de ses personnages dans la perspective de l'empathie historique : « [...] la littérature permet aux jeunes, par le biais de l'identification et sous le mode symbolique, de partager leurs conflits, leurs souffrances et leurs joies avec des personnages qui ont vécu avant eux » (Pouliot, 1996, p. 242).

4.1.3. Analyse du roman

Inspirée de la théorie de Jouve (2001), une analyse partielle des valeurs extratextuelles et intratextuelles du roman *Frères ennemis* de Jean Mohsen Fahmy a été réalisée.

Valeurs extratextuelles

Le roman a été publié en 2009 ce qui en fait un roman historique contemporain. Il touche à des thèmes de l'histoire qui, quoique très étudiés au moment du dépôt initial de notre mémoire par les historiens en raison des cent ans de la déclaration de guerre en 1914, sont peu présents dans le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la période de la fin du XIXe siècle et du début XXe où les assises seront ébranlées par la Première Guerre mondiale. En fait, les jeunes d'aujourd'hui connaissent davantage la littérature de terroir par rapport à cette époque. Pourtant, cette période bout d'idées sociales au Québec où le nationalisme impérialiste se confronte à un nationalisme canadien-français nouveau et anti-impérialiste. Les Canadiens-français se sentent concernés par le sort des autres francophones du Canada depuis la pendaison de Louis Riel. Lamonde (2004) mentionne les principaux événements couvrant cette période dans son ouvrage *Histoire sociale des idées au Québec 1896-1929* :

- Création d'une ligue nationaliste pour une autonomie plus grande du Canada à l'égard de l'Empire britannique. La création de la ligue s'accompagne d'un désir

d'autonomie des provinces à l'égard du pouvoir fédéral. Deux éléments sont particulièrement défendus au Québec: le respect du principe de la dualité des langues et le droit des minorités à des écoles séparées.

- Olivar Asselin crée le journal *Le nationaliste* (1904-1908) dirigé par la suite par Jules Fournier (1908-1910) auquel collaborent Henri Bourassa et Omer Héroux. Mais il y a un conflit au sein des nationalistes : le nationalisme canadien opposé au nationalisme canadien-français.

- Bourassa fonde *Le Devoir* le 10 janvier 1910 pour lutter contre l'esprit partisan. *Le Devoir* dénonce « la vénalité, l'insouciance, la lâcheté, l'esprit de parti avilissant et étroit » au Québec (p. 30).

- La déclaration de la Guerre voit la presse francophone favorable à l'effort de guerre, à l'exception du journal *Le Devoir*.

- Conscription de 1917 (p. 41):

La conscription et les émeutes de 1918 à Québec vont porter à son paroxysme une frustration canadienne-française construite sur l'affaire des écoles du Manitoba et de la pendaison de Riel, sur le ressac de la campagne anti-impérialiste depuis 1899, sur la crise des écoles du Nord-Ouest et celles de l'Ontario de 1912 à 1916, sur les tensions nationalistes et anti-impérialistes créées trois ans plus tôt par l'entrée en guerre du Canada.

- Émeutes à Québec qui durent quatre jours au printemps 1918.

Valeurs intratextuelles

Les personnages présents dans le roman font partie de la bourgeoisie canadienne-française de l'époque. La misère des ouvriers ou des agriculteurs n'est aucunement thématifiée ce qui pourrait différer de ce que les jeunes connaissent ou se représentent de cette période. Le roman traite de l'abolition des écoles francophones de l'Ontario

et du combat nationaliste qui s'amplifie alors. La confrontation Anglais/Français n'est pas mise de l'avant quoique présente (conscription, groupes distincts d'entraînement dans l'armée, abolition des écoles francophones en Ontario, rapports conflictuels entre Britanniques et Canadiens-français sur le champ de bataille).

L'apport des Canadiens-français aux manifestations des Franco-ontariens pour leur droit à l'enseignement en français constitue probablement une information méconnue des élèves; cette information laisserait supposer que les deux provinces ne sont plus seulement deux solitudes, le Québec ne semblant plus autant isolé. Il y a ouverture sur le monde représentée par les manifestations des Canadiens-français pour les écoles franco-ontariennes et par la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale en Europe dans le camp des Canadiens.

Un autre élément qui pourrait modifier la conscience historique des élèves est la représentation des classes sociales à l'intérieur du roman. Non seulement les personnages principaux viennent d'une famille bourgeoise montréalaise, mais la participation aux manifestations en Ontario est elle aussi amorcée par les élites. Ce n'est pas le peuple qui s'est mobilisé. Cette transformation des perceptions quant à la représentation que les élèves se font d'un Québécois appartenant à cette époque pourrait s'inscrire dans leur conscience historique se différenciant ainsi de la vision misérabiliste des Québécois « nés pour un petit pain » telle que décrite par Létourneau (2004; 2011).

Le roman s'attarde davantage sur les rapports conflictuels entre les formes de nationalismes existantes. Le personnage d'Armand est le portrait représentatif du nationalisme canadien-français. Il travaille avec Bourassa qui est lui-même anti-impérialiste et qui affirme que la vraie bataille des Canadiens-français se trouve au Canada plutôt qu'en Europe. Il est contre la création d'un régime canadien-français et contre la conscription. Lionel, pour sa part, représente le nationalisme impérialiste. Il

se bat pour sa mère patrie la France et pour l'Angleterre. Les tensions nationalistes sont donc représentées par les deux frères. Il sera intéressant alors d'amener le lecteur à comparer les formes de nationalisme d'hier et d'aujourd'hui, étant donné que la conscience historique se construit dans le rapport entre passé, présent et avenir. Le thème du nationalisme sera donc exploité dans le dispositif afin de faire appel à la conscience historique des élèves.

Par ailleurs, Olivar Asselin, collègue de Bourassa, s'engage lui-même dans l'armée, alors que les deux amis ont pourtant des visions communes du nationalisme. Quelles sont ses motivations? Les personnages historiques (Asselin et Bourassa) vivent eux-mêmes des tensions, doutent parfois de leurs convictions premières au même titre que les personnages fictifs (les deux frères). Par ce choix, l'auteur évoque des positions mitigées; il y a donc plus d'un point de vue sur l'époque en question. La polyphonie est d'ailleurs souvent exploitée dans le roman historique contemporain.

Le personnage de Justine crée un conflit entre les deux frères puisque que les deux sont épris d'elle. Elle vit d'abord une relation avec Lionel. Sa présence a un effet de trahison envers Lionel, sans compter qu'il s'est enrôlé. Sa présence pourrait donc vraisemblablement attirer l'empathie du lecteur envers Lionel en plus de ses souffrances vécues durant la guerre.

Les jeunes Québécois ont probablement une conception d'un nationalisme divergeant de celle défendue par Henri Bourassa, mais s'éloignant encore plus du nationalisme impérialiste. Les personnages présentés dans l'œuvre auront possiblement des effets contradictoires sur les lecteurs. L'effet d'empathie, voire d'identification pourrait s'exprimer envers le personnage de Lionel même si sa vision du nationalisme pourrait s'opposer diamétralement à celle du sujet lecteur. Les rapports affectifs aux personnages, sans nécessairement modifier des prises de position ou des visions politiques chez les élèves pourraient tout de même amener une ouverture, voire un

attachement aux êtres appartenant à cet espace-temps et ainsi diminuer la distance historique teintée d'indifférence relevée par Létourneau (2011) dans son étude sur la conscience historique des jeunes.

L'analyse du roman nous a amené à insérer des activités permettant de bien contextualiser l'œuvre à lire en partant d'une part de leurs connaissances antérieures et d'autre part de nouvelles informations apportées à la fois par le personnel enseignant et les activités proposées avant la lecture. Cette analyse nous a permis aussi de mieux comprendre les effets personnages tels que mentionnés par Jouve ainsi que les valeurs intratextuelles et extratextuelles surtout en lien avec la conscience historique. Cet exercice a permis à la chercheuse de se positionner elle-même en tant que lectrice, ce qui lui a permis de concevoir le dispositif didactique par la suite. Les effets vécus par la chercheuse elle-même lors de sa lecture, a permis de proposer par la suite des pistes de réponses que les élèves pourraient formuler aux enseignants et enseignantes.

4.1.4. Liens entre compétence narrative et activité fictionnalisante

Dans le cadre théorique, des parallèles ont été établis entre les sous-activités fictionnalisantes de Langlade et les sous-compétences narratives de Rüsen. Il est important de souligner que ces liens ont été bonifiés lors de la réalisation du dispositif puisque c'est en réfléchissant au carnet de lecture que certains liens semblaient apparaître. L'activité fictionnalisante permettrait au lecteur de vivre une expérience du temps raconté, celui du temps humain. Il s'agirait alors d'une expérience temporelle susceptible de développer la conscience historique (Ricœur, 1985).

Ces liens créés entre la compétence narrative de Rüsen et l'activité fictionnalisante de Langlade nous ont amené à synthétiser ces rapports sous la forme d'un tableau récapitulatif (Tableau 1). Ce tableau pourrait également faciliter la compréhension du

personnel enseignant durant l'exploitation du dispositif, c'est pourquoi nous l'avons intégré aux documents accompagnant le dispositif (Annexes Ba et 1).

Tableau 1 : Liens entre la compétence narrative et l'activité fictionnalisante

	Sous-compétences narratives de Rüsen (2004) (conscience historique)	Sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004)
Liens entre les sous-compétences narratives et les sous-activités fictionnalisantes	Expérience temporelle (sensibilité historique)	<p>Cohérence mimétique : comprendre et apprécier la qualité temporelle du récit</p> <p>Réaction axiologique : porter un jugement sur les personnages ayant appartenus à une autre époque</p> <p>L'activité fantasmatique : créer un rapprochement avec les personnages d'une autre époque.</p> <p>Concrétisation imageante : s'imaginer les individus vivant à une autre époque.</p>
	Interprétation	<p>Cohérence mimétique : faire des liens entre les actions, les décisions et les personnages</p> <p>Réaction axiologique : prendre position en s'appuyant sur son propre système de valeurs.</p>

	Orientation	Réaction axiologique : comparer l'époque décrite et le contexte historique comparé au présent Cohérence mimétique : faire des liens entre hier et aujourd'hui
--	-------------	---

4.1.4.1. Expérience temporelle

Rappelons que l'expérience temporelle consiste à regarder le passé tout en appréciant sa qualité temporelle en la différenciant du présent. Elle comporterait aussi une part de sensibilité historique. Nous avons donc relié cette sous-compétence à la cohérence mimétique puisque cette dernière amène le lecteur à établir des liens de cohérence entre les personnages et les événements, tout ce qui leur permet de construire le sens d'un récit. Des liens de causalité peuvent être établis par exemple ou des comparaisons ponctuelles avec le présent du lecteur. La cohérence mimétique permet de créer du sens autour de l'intrigue et donc de mieux comprendre et en apprécier la qualité temporelle. Le développement du carnet de lecture nous a permis de mieux comprendre les liens entre l'expérience temporelle et la cohérence mimétique. Par exemple, une des questions porte sur les rapports hors mariage de l'époque. Pour pouvoir répondre à cette question, le lecteur peut s'appuyer sur le présent et comparer avec le passé pour arriver à comprendre les personnages appartenant à une autre époque (empathie historique).

L'expérience temporelle va également de pair avec la réaction axiologique puisque le lecteur porte des jugements de valeur sur les personnages. Les questions du carnet de lecture cherchent par ailleurs à faire ressortir les rapports vécus avec les personnages,

l'empathie ou non envers ces derniers. Ces rapports pourraient permettre une empathie historique susceptible d'amener le lecteur à mieux comprendre les gens ayant appartenus à un autre espace-temps et donc à lui faire vivre une véritable expérience temporelle.

Il en va de même pour l'activité fantasmatique puisque le lecteur vit ses propres attentes et ses désirs par procuration. Les personnages servent alors de catalyseurs pulsionnels ce qui pourrait créer un rapprochement avec les personnages d'une autre époque.

Par ailleurs, la concrétisation imageante amène le lecteur à s'imaginer les événements, les personnages et leur environnement ce qui pourrait engendrer une meilleure compréhension des êtres ayant appartenus à une autre époque lui permettant ainsi de vivre une véritable expérience temporelle. Ce qui est intéressant avec la concrétisation imageante, c'est que le lecteur construit ses représentations à partir de sa propre culture iconographique; de plus, chaque lecture enrichira cette culture et ces représentations.

4.1.4.2. Interprétation

L'interprétation, autre sous-compétence narrative, peut être arrimée à la cohérence mimétique puisqu'il s'agit d'une construction d'un temps significatif à la fois avec les événements racontés et l'intrigue entourant les personnages du roman. Le carnet de lecture propose par ailleurs des questions qui exigent du lecteur qu'il tisse des liens de cohérence entre les événements et les actions des personnages. De plus, certaines questions poussent le lecteur à aller au-delà de l'intrigue créant ainsi un pont entre le passé et le présent.

L'interprétation est aussi liée à la réaction axiologique, car le lecteur peut prendre position en s'appuyant sur son propre système de valeurs. Le lecteur porte des

jugements en fonction de ses propres valeurs, mais les questions du carnet de lecture lui demandent qu'il essaie de comprendre ce qui pousse le personnage à prendre telle ou telle décision en fonction de son propre système de valeurs. Il y a donc confrontation et rapprochement tout à la fois entre deux systèmes de valeurs, ceux des personnages et celui du lecteur, confrontation et rapprochement alors entre le passé et le présent.

4.1.4.3. Orientation

Dans le même ordre d'idées, la réaction axiologique pourrait aller jusqu'à l'orientation, troisième sous-compétence narrative de Rüsen, puisque deux systèmes de valeurs appartenant à deux espace-temps distincts sont mis en relation et donc s'inter-influencent d'une certaine façon. Le lecteur pourrait se laisser séduire par un personnage au point que cette expérience fasse désormais partie de son expérience personnelle et qu'elle participe à la construction de sa conscience historique. Rappelons que l'orientation comprend la capacité d'un individu à utiliser la trame narrative de sa propre histoire combinée à son expérience personnelle pour donner une orientation à son existence (Rüsen, 2004).

La cohérence mimétique pourrait être reliée elle aussi à l'orientation puisque le lecteur crée du sens autour de l'intrigue en se basant également sur son propre vécu. Il y a donc deux histoires qui s'entremêlent au cours de l'acte de lire, celle des personnages du roman et celle du lecteur. Il est possible alors que durant cet échange, il y ait une certaine appropriation de l'histoire racontée à l'intérieur de l'œuvre.

Le carnet est divisé selon les trois temps de lecture : avant, pendant et après la lecture.

Avant la lecture

Le carnet de lecture comporte des questions entourant le précadrage du texte (paratexte), ce qui signifie qu'il y a des questions sur le titre de l'œuvre, l'illustration de la page couverture ainsi que sur la quatrième de couverture afin d'amener les élèves à prédire certains éléments de l'histoire. Plusieurs éléments importants y sont déjà présents tels que les personnages principaux et le contexte sociohistorique du récit.

Pendant la lecture

Le carnet de lecture est construit en fonction des chapitres puisque l'on veut recueillir les impressions, les émotions, les réflexions des élèves au fur et à mesure de la lecture et non pas seulement à la fin. Il y a également des questions d'anticipation et d'hypothèse de lecture. Comme nous le mentionnions précédemment, les questions sont essentiellement conçues à partir des quatre sous-activités fictionnalisantes du sujet lecteur ainsi que sur les sous-compétences narratives de Rüsen.

La concrétisation imageante apparaît surtout dans les questions qui touchent à l'enfance des deux personnages principaux et à la guerre puisque la description des tranchées et des conditions extrêmes dans lesquelles vivent les soldats amènent le lecteur à se créer des images mentales très fortes à partir des événements narrés.

Certaines questions touchent aussi à l'activité fantasmatique du lecteur, en particulier en lien avec les passages qui évoquent les relations passionnelles tabou entre Justine et Lionel qui ne sont pas encore mariés. L'activité fantasmatique pourrait également être activée quand la violence des affrontements durant la guerre est évoquée.

Plusieurs questions touchent à la cohérence mimétique où l'on demande à l'élève de créer des liens entre les idées et les valeurs véhiculées par les personnages, et leurs actions, dans le but de mettre en relation les actions et les motivations des personnages.

Il y a également des questions qui demandent à l'élève de réagir au texte afin de faire apparaître son jugement non seulement sur les actions des personnages, mais aussi sur des idées ou des événements liés à l'époque évoquée. Ces deux dernières activités, la cohérence mimétique et la réaction axiologique, sont plus touchées dans le carnet de lecture, car il s'agit de faire ressortir la conscience historique des élèves. Ces deux activités sont reliées à la fois à l'expérience temporelle de Rüsen (empathie historique) et à l'interprétation (création de liens entre passé, présent et futur).

Après la lecture

Cette partie comporte seulement deux questions : la première exige de l'élève qu'il extrapole au-delà du roman les conséquences de la Guerre sur un soldat. L'élève se met alors à la place du soldat à l'époque de la Première Guerre mondiale, lui permettant de vivre possiblement une expérience temporelle. La deuxième question demande à l'élève d'anticiper la conséquence des événements sur les deux personnages principaux et donc de créer une suite à l'intrigue.

4.2. Réalisation d'un dispositif didactique préliminaire

Notre dispositif didactique est constitué de deux types de documents, ceux qui présentent la démarche de recherche et le projet comme tel, et ceux qui relèvent de la démarche didactique articulée essentiellement autour d'outils didactiques. La première série (Annexes A, B, C et D), d'abord destinée aux personnes qui ont validé le dispositif, pourrait être utile au personnel enseignant qui mettrait éventuellement en pratique une telle démarche, du moins en ce qui concerne les Annexes A, B et D. Nous ne reviendrons pas sur cette première série de documents puisqu'elle a été présentée au chapitre des outils de collecte de données. La deuxième série (Annexes 1 à 7) est l'essence même du dispositif didactique avec les motivations sous-jacentes, le choix du roman et son analyse, puis les outils didactiques destinés aux enseignants et

ceux réservés aux élèves, le guide d'enseignement étant le premier de la liste (Annexe 1), le tout présenté dans un ordre logique et chronologique.

Les outils didactiques, constituant l'ossature du dispositif, ont d'abord été conçus dans le but de faire ressortir certains éléments de la conscience historique de l'élève sur l'époque abordée, pour ensuite tenter de développer cette conscience historique, pour enfin vérifier s'il y a eu transformation ou développement de ladite conscience à la fin du dispositif. Les outils didactiques sont présentés ici selon l'ordre chronologique du déroulement du dispositif didactique divisé selon les trois moments de la lecture : avant, pendant et après. Nous terminerons par la justification théorique de ces outils didactiques.

4.2.1. Guide d'accompagnement (Annexe 1)

Ce document sert à représenter le dispositif didactique dans son ensemble et s'appuie sur le Programme du MELS. Il contient les éléments qui encadrent les activités comme le domaine général de formation, les compétences à développer, les intentions didactiques et pédagogiques et les axes de développement. Il y a aussi la présentation des activités selon les trois temps de lecture : avant, pendant et après. Nous avons également inséré un tableau synthèse des liens entre les sous-compétences narratives de Rüsen (2004) et les sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004), un tableau sur le Programme de Formation en lien avec l'activité fictionnalisante et la compétence narrative (tableau 4) ainsi qu'un tableau qui comporte une planification globale des activités du dispositif (tableau 5). À l'intérieur, il y a la liste des activités avec la durée approximative, les actions posées par la personne enseignante, les actions attendues des élèves et le matériel et les ressources nécessaires. Enfin, nous avons inséré une grille d'évaluation par les pairs pour l'activité sur la discussion et une grille d'évaluation par la personne enseignante.

4.2.2. Activation des connaissances et questionnaire sur les représentations

Nous proposons d'abord quelques questions de mise en situation afin d'activer les connaissances antérieures des élèves principalement sur l'époque ciblée (Annexe 2). Cette mise en situation pourrait être animée lors d'une discussion en grand groupe.

Nous avons ensuite élaboré un questionnaire sur les représentations des élèves à la fois au sujet du roman historique et de la période de l'histoire décrite dans le roman, qui sera complété individuellement avant la lecture.

Létourneau et Moisan (2004) ont mentionné que les élèves ont déjà une conscience historique qui leur est propre, acquise depuis l'enfance. C'est pourquoi nous avons élaboré un questionnaire sur les représentations des élèves selon une approche interdisciplinaire entre littérature et histoire, le but étant de faire ressortir certaines conceptions de la littérature, du roman historique et de son intérêt ainsi que les représentations (conscience historique non-réfléchie) de l'époque exploitée dans le roman historique québécois choisi, soit la conscription à l'époque de la 1^{re} guerre mondiale. Ce questionnaire (Annexe 2) est divisé en thèmes :

Exploitation du roman historique en classe de français

Des questions seront posées afin de mieux saisir la perception des élèves quant à l'exploitation du roman historique en classe de français, à savoir s'il est fréquemment proposé en lecture, quelle place il occupe par rapport aux autres genres littéraires, ceux que les élèves ont lus ainsi que l'intérêt de lire le roman historique.

Exploitation du roman historique en classe d'histoire

Ici aussi, des questions sont posées afin de voir s'il y a forte ou faible exploitation du roman historique en classe d'histoire et l'intérêt de leur lecture. S'agit-il de lectures complètes des œuvres ou d'extraits, par exemple? Les élèves pourront aussi exprimer leur préférence quant à la lecture d'œuvres entières ou non.

Roman historique québécois

Le choix des romans historiques jouent possiblement sur la conscience historique des élèves. Nous supposons par ailleurs que les romans du terroir et les romans décrivant le début de l'ère industrielle et l'exode vers l'urbain constituent encore ceux qui sont le plus exploités en Histoire du Québec. Des questions toucheront alors aux thèmes les plus exploités dans les romans historiques lus par les élèves ainsi qu'aux époques les plus souvent décrites dans ces romans.

Roman historique

Les élèves auront ici à définir le roman historique et à mentionner s'ils apprécient ce genre ou non. Ils devront également réfléchir au fait que le roman historique les aide à mieux comprendre le passé, le présent et l'avenir, ce qui est en lien direct avec la conscience historique.

Canadiens-français et Première Guerre mondiale

Les questions de cette partie font directement référence au roman historique choisi pour l'étude. Ces questions cherchent à recueillir la perception des élèves sur l'époque ciblée, sur la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale et sur le mode de vie des Canadiens-français de cette époque. Le but de ces questions est de faire apparaître certains éléments de la conscience historique des élèves. Certaines de ces questions seront posées à nouveau dans la dernière partie du dispositif afin de voir si la lecture aura amené des modifications aux représentations de départ.

Les questions se présentent sous la forme d'un tableau avec trois étapes : ce que je sais, ce que j'aimerais savoir et ce que j'ai appris (cette dernière colonne sera remplie à la fin de l'exploitation du dispositif).

4.2.3. Discussion à partir de capsules documentaires sur la Première Guerre mondiale
 Il s'agit d'amener les élèves à réagir après le visionnage de capsules documentaires et à s'exprimer sur la participation des Canadiens à la Première Guerre mondiale (Annexe 3). Ces capsules sont des témoignages sous la forme de lettres écrites par des soldats Canadiens-français qui ont fait partie du 22^e régiment. Cette activité est divisée en deux temps :

Avant le visionnage

Cette étape consiste à questionner les élèves sur leurs connaissances antérieures en ce qui concerne la Première Guerre mondiale. L'enseignant aura ensuite à mieux expliquer le contexte historique de la Guerre.

Après le visionnage

Il s'agit à proprement parler de la discussion qui pourra suivre le visionnage et qui amène l'élève à réagir et à s'exprimer sur le contenu des capsules documentaires. La discussion pourrait aussi prendre la forme d'un débat de type pour ou contre l'enrôlement. La classe est divisée en deux arbitrairement. Avant le débat, les élèves cherchent des arguments en petits groupes.

4.2.4. Carnet de lecture

Il y a par la suite lecture subjective du roman dans la perspective du sujet lecteur telle que définie par Langlade. Le carnet accompagnant la lecture (Annexe 4) est construit sur la base des quatre sous-activités fictionnalisantes élaborées par Langlade (2004) et sur celle des sous-compétences narratives de Rüsen (2004), tout en conjuguant des éléments propres à la conscience historique. Nous souscrivons à une approche subjective de la lecture où le lecteur s'investit affectivement et psychologiquement.

4.2.5. Questionnaire après la lecture (distanciation)

Après lecture, un questionnaire propose une lecture distanciée de l'œuvre (Annexe 5). Il servira à faire ressortir des éléments de la conscience historique grâce à la compétence narrative de l'élève. Rappelons que, selon Rüsen (2004), la compétence narrative se divise en sous-compétences, telles que l'expérience temporelle qui inclut l'empathie historique, l'interprétation qui consiste à concevoir un temps significatif entre passé, présent et futur et l'orientation qui consiste à articuler son identité humaine à l'aide de ses connaissances historiques et de ses expériences personnelles.

Pour passer d'une expérience de lecture touchant le sujet lecteur à l'individu lui-même, il devrait y avoir une certaine distanciation par rapport à l'expérience de lecture afin que le sujet lecteur évolue d'une conscience non-réfléchie à une conscience réfléchie. Jouve (2003) évoque la prégnance des effets-personnages et des effets-valeurs qui influencent dans une certaine mesure les réactions et les interprétations du sujet lecteur. Notre questionnaire intègre ces aspects en permettant au sujet-lecteur de prendre une distance par rapport à sa lecture afin de mieux comprendre ce qui l'a poussé par exemple à s'attacher davantage à un personnage qu'à un autre. Cette étape permettrait une certaine prise de conscience des effets suscités par l'œuvre en plus de comprendre certains procédés propres à la fiction susceptibles de créer ces effets.

Le questionnaire après lecture est divisé en deux thèmes, l'un touchant le rapport du lecteur aux personnages du roman et l'autre à ses représentations quant au Québec du début XX^e siècle après l'expérience de lecture. Les valeurs intratextuelles et extratextuelles du roman historique agissent sur la conscience du lecteur. Les personnages essentialisés agissent et vivent en fonction des valeurs que véhiculent leurs actions et leurs motivations. Le questionnaire permettrait ici de prendre du recul de prendre conscience des valeurs textuelles et extratextuelles pouvant influencer le

lecteur, le but étant de passer de la lecture inconsciente à une lecture consciente. Le lecteur est amené à cette étape à prendre une distance avec son expérience de lecture pour mieux comprendre ses réactions, son empathie envers certains sujets du roman eux-mêmes tributaires d'une conscience historique et ainsi mieux comprendre sa propre interprétation durant la lecture. On pourrait alors parler de conscience historique réfléchie.

Les questions concernant les représentations du lecteur ont pour but de l'amener à revoir ses représentations de départ (questionnaire sur les représentations). Elles serviront également à préparer l'élève à la discussion.

4.2.6. Discussion

La dernière activité du dispositif consiste en une discussion qui pourra prendre diverses formes en classe (Annexe 6). Celle-ci amènera l'élève à créer un rapport dynamique entre son expérience de lecture et l'histoire, à se raconter comme être appartenant à une société qui a elle-même une histoire. C'est la compétence narrative de l'élève (Ricoeur 1985; Rüsen 2004) qui sera mise à contribution à cette étape du dispositif.

Pour vérifier s'il y a passage de la conscience du sujet lecteur à la conscience de l'élève, l'explicitation de l'expérience vécue semble à propos. Ce sera sous forme de discussion que le lecteur pourra raconter son expérience, mais aussi mentionner si cette expérience a modifié d'une façon ou d'une autre ses représentations de départ. Il s'agit de constater si l'expérience de lecture a eu des effets au-delà du sujet lecteur, sur la conscience même de l'élève. Pour repérer l'apparition de moments où la conscience historique est suscitée, nous nous sommes servie de certains indicateurs de la conscience historique mentionnés par Rüsen (2004) pour élaborer les questions de la discussion.

Selon Rüsen (2004), donc, la conscience historique passe par la compétence narrative. La compétence narrative a été développée par Ricœur (1985); celui-ci a créé le lien entre récit, fiction et expérience du temps. Pour se raconter, un individu se sert des outils propres à la narration. Rappelons, avec Rüsen (2004) et Duquette (2011), que la conscience historique consiste en la capacité à se penser et se raconter comme être historique. La discussion semble donc à propos pour permettre à l'élève d'exprimer et d'explicitier le rapport vécu à l'histoire durant l'acte de lire et après lecture. Les questions posées durant la discussion tiennent compte de la compétence narrative telle que déclinée par Rüsen susceptible de transformer, construire la conscience historique.

Les premières questions touchent aux représentations des élèves à savoir si ces dernières se sont transformées après lecture de l'œuvre. Il s'agit déjà de voir si l'image d'un Canadien-français de l'époque pourrait subir une transformation. Il y a également des réflexions sur le nationalisme, sur les différences entre hier et aujourd'hui et sur les tensions qui règnent toujours à ce sujet. D'autres questions s'attardent sur la notion d'engagement. Les élèves pourront s'interroger non seulement sur la notion d'engagement à travers le temps, mais aussi sur leur propre forme d'engagement au sein de la société et sur leur perception de leur rôle de futur citoyen.

Cette étape du dispositif pourrait se faire de diverses façons: des échanges entre petits groupes de discussion et des entrevues individuelles. Elle consiste à amener le lecteur non seulement à expliciter l'expérience de lecture vécue, mais à créer des liens entre cette dernière et sa conscience d'être un individu appartenant à une société. Il devra faire des liens entre le passé, le présent et le futur, ce qui fait partie intégrante de la conscience historique. Plus encore, il pourrait prendre conscience que son expérience

de lecture de roman historique devient une expérience historique susceptible de modifier ses perceptions ou ses représentations de départ.

4.2.7. Justifications théoriques des outils didactiques du dispositif

4.2.7.1. *Questionnaire sur les représentations*

Nous avons décidé de concevoir un questionnaire sur les représentations (Annexe 2) puisque pour éveiller une conscience historique davantage réfléchie, l'élève doit prendre une distance par rapport à cette dernière (Duquette, 2011). Mais plus encore, pour observer s'il y a eu enrichissement de la vision de départ, il apparaît nécessaire de faire ressortir les premières impressions ou les idées par rapport à l'époque exploitée à l'intérieur de l'œuvre. Ainsi, l'élève sera en mesure de comparer ses premières représentations à celles qui suivront sa lecture. Ce questionnaire sert aussi d'amorce pour contextualiser l'œuvre à lire. Les questions devaient donc permettre à la fois de contextualiser l'œuvre, mais aussi de faire ressortir certains éléments de la conscience historique de l'élève.

4.2.7.2. *Discussion à partir de capsules documentaires sur la Première Guerre mondiale*

L'idée est venue de ces capsules documentaires (Annexe 3) dans le but de varier les médiums exploités durant le dispositif. Cette activité s'inspire du principe de la multimodalité (Lacelle, 2014). Ses travaux lui ont permis d'identifier quatre niveaux de lecture multimodale qui prennent racine dans la nature des multitextes et les modalités de lecture qui en découlent. Deux niveaux de lecture semblent être exploités ici : 2e niveau : la lecture de bandes dessinées, de films, de jeux vidéo exige l'analyse et la manipulation de « combinaisons modales » (ex : séquences d'images fixes avec ou sans texte, séquences d'images mobiles avec sons) et le 3e niveau : la lecture de plusieurs langages propres au film, à la BD, au jeu vidéo exige l'analyse et

la manipulation de « combinaisons langagières » (ex : séquences filmiques complémentaires à des séquences textuelles). Dans ce cas-ci, le visionnage des capsules documentaires sert d'amorce pour contextualiser l'œuvre à lire ainsi que pour développer les connaissances sur la Première Guerre mondiale. Cette activité est donc complémentaire à la lecture de l'œuvre puisque les capsules offrent des témoignages des participants canadiens-français à la guerre; les élèves trouveront des échos de ces témoignages dans le roman avec les personnages des deux frères.

4.2.7.3 *Carnet de lecture (Annexe 4)*

Il s'agit de développer un outil accompagnant la lecture que Langlade (2008, p. 55) définit comme un

[...] espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence-où s'agrègent, se soudent- les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs.

Le carnet de lecture proposé s'inspire donc de l'activité fictionnalisante du lecteur. Nous avons fait émerger les liens possibles entre l'activité fictionnalisante et la compétence narrative qui est en lien direct avec la conscience historique. Rappelons nos deux objectifs du dispositif : stimuler l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent et développer la conscience historique par la lecture du roman historique. Le carnet de lecture semblait pouvoir répondre à ces deux objectifs à la fois. En effet, le carnet de lecture est décrit par Schneider (2007) comme un outil axé sur la démarche plus que sur les résultats dans le but de développer plusieurs compétences qui touchent au savoir, au genre, à l'intertexte, à l'histoire littéraire, au stéréotype, au jugement émotionnel, moral, de justification pour ne nommer que ceux-ci. Schneider (2007) s'inspire par ailleurs des travaux de Langlade en ce qui a trait à l'activité fictionnalisante du lecteur pour parler du carnet de lecture. Les traces de la lecture seraient alors des marqueurs affectifs et d'investissements identitaires, des marqueurs

cognitifs de culture littéraire et des marqueurs interprétatifs. Elle parle de l'importance de créer un carnet de lecture pour l'élève susceptible d'entretenir un rapport subjectif à sa lecture, d'en faire un lecteur impliqué.

Le carnet de lecture est donc construit dans le but de stimuler l'activité fictionnalisante du lecteur et les questions font également appel aux sous-compétences narratives de Rüsen dans le but de développer la conscience historique de l'élève.

4.2.7.4. Questionnaire après lecture (Annexe 5)

Cette étape nous apparaissait cruciale puisque nous souhaitons amener l'élève à passer d'une lecture inconsciente à une lecture consciente pour développer une conscience historique davantage réfléchie (Duquette, 2011). Selon Schneider (2007, p. 193), le carnet de lecture est un « [...] va-et-vient entre lectures privées et personnelles et lectures collectives, offertes, analysées, pour construire une narration créative ». Il semblait donc à propos d'ajouter des activités d'après lecture afin d'amener l'élève à prendre une distance, à réfléchir sur sa propre pratique de lecteur. À cette étape, l'élève pourra également revenir sur ses représentations de départ. Le questionnaire s'est inspiré des travaux de Jouve (2003) sur les effets-personnages ainsi que sur l'approche de Picard (1986) qui proposait le va-et-vient dialectique entre la lecture participative et la distance. L'élève pourra alors réfléchir sur ses réactions vécues durant l'acte de lire. Cette activité est donc complémentaire au carnet de lecture.

4.2.7.5. Discussion

Cette activité (Annexe 6) a été proposée dans le but d'amener l'élève à expliciter son expérience. On demande aux élèves d'aller plus loin dans leur réflexion tout en faisant des liens avec leur lecture. La discussion sollicite les sous-compétences narratives de Rüsen toujours dans le but de développer la conscience historique de

l'élève. Elle a également été ajoutée pour développer la compétence en français qui touche à l'expression orale. La discussion proposée se ferait en petits groupes dans le but d'échanger sur les questions énoncées. Selon Vandendorpe (1991 cité dans Garand 2009), « [...] la connaissance du travail des autres sur un texte peut influencer le rapport de chaque lecteur à ce texte. Celui-ci devient alors un "moyen de communication entre les lecteurs". » Cet échange pourrait permettre à l'élève d'alimenter et d'enrichir sa réflexion sur son expérience de lecture. Au même titre que le questionnaire après lecture, l'élève est amené à prendre une distance par rapport à sa lecture. Toujours dans le but de passer d'une conscience non-réfléchie à une conscience réfléchie (Duquette, 2011), la discussion propose à l'élève une réflexion qui dépasse sa lecture et qui fait appel à son identité individuelle et collective comme être appartenant à un temps et à une société.

4.3. Validation du dispositif didactique

Le dispositif préliminaire tel qu'il vient d'être présenté a ensuite été soumis à une validation auprès de didacticiennes (validation théorique et validation pratique) et d'enseignantes de français œuvrant au secondaire (validation pratique). Pour les soutenir dans ce processus, un *Guide pour des commentaires critiques* leur a été proposé (Annexe C). Globalement, notre dispositif a reçu un accueil favorable. En effet, l'association entre la lecture subjective et la conscience historique a suscité l'intérêt autant chez les didacticiennes que les enseignantes. Elles ont toutes jugé que les activités étaient pertinentes ainsi que les questions proposées. Elles se sont donc entendues sur le contenu qui leur semblait réellement répondre à l'objectif de recherche : *Concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent*. Le chapitre suivant, réservé aux résultats, présente de façon plus fine, ce qui est ressorti de notre analyse des commentaires critiques reçus.

CHAPITRE V

Résultats

Nous avons présenté un dispositif de recherche aux validatrices qui incluait une présentation du projet (Annexes Aa et Ab), une présentation partielle de la théorie (Annexes Ba et Bb) qui a influencé le dispositif didactique, un guide pour des commentaires critiques (Annexe C) et la description du contexte d'opérationnalisation (Annexes Da et Db). Ces documents ont été adaptés selon s'ils étaient présentés aux didacticiennes ou aux enseignantes. Le guide des commentaires critiques a été conçu pour obtenir à la fois une validation théorique (évaluation des concepts et de la théorie sous-jacente au dispositif didactique) et une validation pratique (faisabilité et pertinence du projet pour répondre aux besoins du personnel enseignant). Les résultats sont donc présentés en fonction de la validation théorique et de la validation pratique. Nous avons, par la suite, justifié les modifications apportées qui sont divisées selon les différentes activités du dispositif didactique.

5.1. Analyse des résultats

5.1.1 Validation théorique

En ce qui concerne les impressions générales émises par les didacticiennes et les enseignantes, les commentaires sont plutôt positifs. Les enseignantes se sont dites intéressées à exploiter le dispositif. Elles ont particulièrement apprécié le croisement entre le roman historique et la conscience historique. Les didacticiennes ont approuvé l'union possible entre lecture subjective et conscience historique et ont apprécié les liens établis entre les sous-activités fictionnalisantes de Langlade et les sous-compétences narratives de Rüsen.

Par contre, on nous a mentionné que tel que conçu, le dispositif n'a pas réellement le caractère interdisciplinaire annoncé puisqu'il est conçu pour être exploité en classe de français. À y réfléchir, notre dispositif est effectivement moins interdisciplinaire que multidisciplinaire puisqu'il s'appuie d'abord sur la lecture subjective du roman historique tout en empruntant à l'histoire le concept de conscience historique.

Par ailleurs, il a été proposé de créer un document d'ordre pratique qui expliquerait plus clairement le mode d'exploitation du dispositif : l'ordre, l'utilisation et la durée. Ceci nous semble tout à fait judicieux d'autant plus que la même demande a émané des enseignantes. On en a tenu compte dans le Guide d'enseignement (Annexe 1).

Quant au contenu, les commentaires sur les objectifs de recherche sont inexistantes concernant le 1^{re} objectif. Ceux au sujet du 2^e objectif, celui qui est lié à la conception du dispositif, sont plutôt positifs. En effet, nous aurions su mettre à profit les liens entre l'activité fictionnalisante de Langlade, la compétence narrative de Rüsen et le développement de la conscience historique de l'élève adolescent.

Par contre, la première question de recherche *Quels sont les effets attendus d'une démarche de lecture littéraire d'un roman historique sur la conscience historique du sujet lecteur?* a reçu un écho défavorable. En effet, comment y répondre si nous n'avons pas de mise en pratique réelle en salle de classe? Ce commentaire nous a permis de nous rendre compte que cette question n'était tout simplement pas utile, elle a donc été enlevée, puisque les deux objectifs de recherche répondent adéquatement à la question de recherche *Quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent?*

À la question *En quoi le dispositif est-il conséquent avec le cadre théorique?*, les didacticiennes semblaient d'accord pour dire qu'il l'était. Par contre, elles ont relevé

l'absence de certaines caractéristiques du roman historique, ses particularités et ce qui le différencie du récit historique par exemple, comme étant absentes. Ces rappels nous ont fait prendre conscience que le roman historique avait avantage à être mieux défini à l'intérieur du cadre théorique.

Pour ce qui est des activités et de leur pertinence, les didacticiennes s'entendent pour dire qu'elles le sont toutes. Par contre, il faudrait ajouter un fil conducteur entre les diverses activités en raison de l'absence de certains objectifs pédagogiques destinés aux élèves. Ce commentaire nous a amenée à préciser davantage les intentions pédagogiques et les objectifs destinés aux élèves non seulement dans le Guide d'enseignement (Annexe 1), mais aussi pour chaque outil didactique. Ils sont inscrits au début de chaque document.

Pour ce qui est de l'amélioration possible associées aux activités, ce qui ressort principalement est l'absence des objectifs pour les élèves. Il faudra donc les ajouter pour chaque activité. Le document qui devait être le plus retravaillé semblait bien être le Guide d'enseignement (Annexe 1). Les objectifs pour les élèves ont alors été mieux définis ainsi que les compétences visées.

5.1.2. Validation pratique (didacticiennes et enseignantes)

La validation pratique a été réalisée à la fois par les didacticiennes et les enseignantes. À la question *Que pensez-vous de la faisabilité du dispositif didactique?*, on a répondu que la discussion telle que proposée semble peu réaliste en classe. Les modalités ont donc été précisées.

Pour ce qui est du respect entre le dispositif didactique et le Programme de français au secondaire, il faudrait ajouter un élément important, soit des questions sur l'appréciation. Nos questions touchent à la compréhension, à l'interprétation, à la

réaction et au jugement, mais peu à l'appréciation durant la lecture. Il faudra donc préciser davantage les modalités d'évaluation.

Un autre élément a été souligné: le dispositif est centré sur le roman historique, mais peu de questionnements sont présents afin d'amener l'élève à en dégager les caractéristiques ou seulement à s'interroger sur le genre romanesque. Il faudrait ajouter des retours ponctuels à cet égard quant aux apprentissages en lien avec le genre romanesque historique.

Pour la dernière partie qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, toutes les personnes ayant participé à la validation s'entendent pour dire que le dispositif tel que conçu est susceptible de faire vivre une expérience de lecture subjective et d'aider au développement de la conscience historique, dans une certaine mesure. Nous y reviendrons dans les limites de la recherche. Elles ont aussi mentionné que le dispositif pourrait soulever l'intérêt des élèves.

Le dispositif, en regard des commentaires des enseignantes, semblerait avoir ajouté une nouvelle perspective à leur vision de l'enseignement du roman historique à savoir que la lecture subjective pouvait participer à la formation du citoyen. Une des forces relevée du dispositif est la présence de repères culturels. Il pourrait donc être intéressant de les indiquer dans le Guide d'enseignement (Annexe 1).

Finalement, pour ce qui est de la collaboration avec les collègues enseignants d'univers social, proposée pour l'animation de l'activité sur le visionnage des capsules vidéo, les enseignantes semblent dire qu'elle est peu réaliste au secondaire.

5.2. Modifications apportées au dispositif didactique préliminaire

5.2.1. Présentation du projet aux didacticiennes (Annexe Aa)

Un des commentaires critiques touchait aux questions de recherche qui étaient présentées aux didacticiennes. La première question concernait l'observation des

effets de la lecture subjective sur la conscience historique des élèves. Or, il n'y a pas eu de collecte de données auprès des élèves, cette question est donc devenue obsolète. Comme les deux objectifs de recherche répondent à la question de recherche : *Quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent?*, nous avons donc conservé uniquement cette question de recherche.

5.2.2. Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique (Annexe Ba)

Une didacticienne nous a fait remarquer l'absence d'une des sous-activités fictionnalisante à l'intérieur du tableau 1 : *Liens entre la compétence narrative de Rüsen et l'activité fictionnalisante de Langlade*. Il s'agit de la cohérence mimétique qui n'avait pas été associée à l'expérience temporelle, mais selon Bayard (2002), à partir de failles fictionnelles, des périodes ou aspects entiers de la vie d'un personnage peuvent être « complétés » par le lecteur, ce qu'il appelle les liens de « cohérence par la mimétique ». La cohérence mimétique pourrait permettre une meilleure compréhension des gens ayant vécu à une autre époque. La cohérence mimétique est donc tout à fait reliée à l'expérience temporelle. Nous avons donc ajouté cette sous-activité fictionnalisante à l'expérience temporelle dans le Tableau 1.

5.2.3. Guide d'enseignement (Annexe 1)

Des intentions didactiques et pédagogiques ont été ajoutées dans le Guide d'enseignement pour répondre à un commentaire critique qui formulait que ces dernières semblaient davantage en lien avec l'univers social que le français. Nous avons donc ajouté trois intentions : *s'interroger sur le genre romanesque historique, apprécier un roman historique québécois et se distancier de l'œuvre pour mieux comprendre ses mécanismes d'interprétation en lecture*. Nous avons par ailleurs inséré une activité de consolidation en ce qui a trait au genre romanesque historique

afin que les élèves puissent déjà en comprendre certaines caractéristiques (Annexe 7). Pour ce qui est de l'appréciation, certaines questions y faisaient déjà référence dans le questionnaire après lecture, mais elles ont été précisées en plus de certaines questions qui ont été ajoutées à la fin de carnet de lecture pour augmenter le nombre de questions qui demandent aux élèves d'apprécier le roman. Cela facilitera par le fait même l'évaluation pour les enseignants. Le critère d'appréciation a donc été ajouté à l'intérieur du Tableau 4 : *Programme de formation (critères d'évaluation) en lien avec les sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004) et les sous-compétences narratives de Rüsen (2004)*. La distanciation du sujet lecteur par rapport à sa lecture est présente lors du questionnaire après lecture puisque l'élève est amené à expliciter les raisons qui le poussent à préférer tel ou tel personnage.

Nous avons également ajouté un tableau qui intègre une planification globale du dispositif didactique, Tableau 5 : *Planification globale des activités du dispositif didactique*. Il comprend les différentes activités et leur durée, les actions de la personne enseignante, les actions de l'élève ainsi que le matériel et ressources nécessaires. Les commentaires critiques faisaient état de la difficulté à bien cerner la façon d'exploiter le dispositif : ordre d'utilisation des outils didactiques, durée et matériel. Cette planification permet donc de bien répondre à cette demande. Des exemples de grilles d'évaluation ont également été fournis pour ce qui est de la discussion, les commentaires faisant mention qu'il semblait difficile d'évaluer la compétence orale à cette étape. La planification propose donc des modalités susceptibles de permettre à la personne enseignante d'évaluer la compétence orale. Les grilles complètent ces modalités en proposant une évaluation de la compétence s'exprimer à l'oral par les pairs et une grille d'observation de la compétence orale de l'élève en fonction de la situation de communication par la personne enseignante.

5.2.4. Questionnaire sur les représentations (Annexe 2)

Pour répondre aux commentaires concernant le manque d'objectifs pour les élèves, nous avons inscrit les intentions didactiques et pédagogiques de cette activité : *expliciter les représentations sur les thèmes à l'étude; survoler le contexte socio-historique de l'œuvre à lire*. Des objectifs plus précis ont aussi été ajoutés afin que les élèves comprennent bien les buts visés par le questionnaire : *s'interroger sur le genre romanesque historique : réflexion sur l'objet, le roman historique comme tel et sur les romans historiques québécois particulièrement en plus de l'exploitation en classe de français et en univers social; s'interroger sur les Canadiens-Français et sur la Première Guerre mondiale*.

5.2.5. Discussion à partir des capsules documentaires sur la 1^{re} Guerre mondiale (Annexe 3)

Pour l'étape avant le visionnage des capsules, l'objectif pour les élèves était déjà mentionné. Par contre, il n'y en avait pas pour l'étape du visionnage. Nous avons donc explicité l'objectif visé par le visionnage des capsules : *contextualiser l'œuvre à lire et comprendre la vie d'un soldat ayant participé à la Première Guerre mondiale*. De plus, un des commentaires mentionné concernait parfois l'absence de consignes pour les élèves. La plupart ont été ajoutées à la planification globale du dispositif sous forme de tableau (Annexe 1), mais nous avons ajouté la consigne suivante avant le visionnage des capsules par les élèves : *porter attention durant le visionnage sur les sentiments et le vécu des participants à la Première Guerre mondiale*. Ils sauraient alors quoi observer durant le visionnage.

5.2.6. Carnet de lecture (Annexe 4)

Une didacticienne nous a mentionné que les questions pouvaient susciter plus d'une activité fictionnalisante à la fois. Nous avons donc ajouté une note au début du carnet qui le spécifie. De plus, nous avons ajouté à certaines questions d'autres sous-

activités fictionnalisantes susceptibles d'être présentes. À la question 8.1 : *À quoi te font penser les mots suivants relevés dans le roman : « Sifflement, « tonnerre », « orage », « éclairs »?*, une didacticienne nous a fait remarquer que cette question telle que proposée ne revêt pas un réel défi de concrétisation imageante, car il est évident que ces mots sont reliés à la Guerre. Nous avons donc tout simplement reformulé la question afin que les élèves en révèlent un peu plus : *Qu'imagines-tu lorsque tu lis les mots suivants relevés dans le roman : « Sifflement, « tonnerre », « orage », « éclairs »?* Pour faciliter l'évaluation, une enseignante nous a fait part d'une inquiétude par rapport à certaines questions qui pouvaient amener l'élève à répondre aux questions sans justifier à l'aide du texte. Nous avons donc ajouté à certaines questions la précision suivante : *Justifie ta réponse à l'aide du roman.*

5.2.7. Questionnaire après lecture : distanciation (Annexe 5)

Tout comme pour les autres activités, nous avons inséré les intentions didactiques et pédagogiques au début du document : *apprécier un roman historique québécois; se distancier de l'œuvre pour mieux comprendre ses mécanismes d'interprétation en lecture; mieux connaître et comprendre la société québécoise du début du XXe siècle.* De courtes descriptions accompagnent ces intentions pour comprendre le lien entre elles et les questions proposées. Des propositions de réponses ont également été ajoutées au questionnaire après lecture. Puisque le carnet de lecture est constitué de cette façon, il apparaissait pertinent de faire de même pour le questionnaire après lecture. Il y a donc des propositions de réponses pour la première partie du questionnaire qui concerne les personnages du roman avec mention des sous-activités fictionnalisantes de Langlade et les sous-compétences narratives du Rüsen. Il n'y a pas de propositions de réponses pour les questions complémentaires, car ce sont des questions générales qui amèneront des réponses très variées. Ces questions ne touchent plus au sujet lecteur, mais font appel à l'individu, voire au citoyen.

5.2.8. Discussion (Annexe 6)

Ce document a subi peu de modifications puisque les didacticiennes et les enseignantes ont trouvé les questions tout à fait pertinentes. Nous avons, comme dans les autres documents, ajouté les intentions didactiques et pédagogiques : *Comparer les formes de nationalisme d'hier à celles d'aujourd'hui; Réfléchir à la notion d'engagement et au rôle de citoyen*. Chaque intention comporte une courte description reliée aux questions de la discussion. Les modalités d'exploitation pour la discussion sont expliquées dans le tableau 5 : *Planification globale des activités didactiques* (Annexe 1).

5.2.9. Retour sur le genre romanesque historique (Annexe 7)

Ce document a été entièrement créé à la suite des commentaires reçus par les enseignantes qui nous ont fait mention de l'absence de consolidation quant au genre historique du roman à l'étude. Cette activité sert donc de consolidation pour les élèves puisqu'ils sont amenés ici à dégager les caractéristiques du roman *Frères ennemis*, mais aussi du roman historique en général. L'élève pourra comparer la fiction à l'histoire. Ce document débute avec l'intention didactique et pédagogique visée par l'activité : *S'interroger sur le genre romanesque historique : réflexion sur le roman historique comme tel et sur les romans historiques québécois particulièrement; développement de la conscience historique*. La première partie du document amène l'élève à revenir sur certaines questions du questionnaire sur ses représentations (Annexe 2), les questions qui concerne le roman historique en général et le roman historique québécois en particulier. Les questions touchent aussi à la conscience historique puisqu'on demande aux élèves si le roman lu leur a permis de mieux comprendre le passé, le présent et l'avenir. Il y aurait par la suite discussion en grand groupe à l'aide de questions qui cherchent à cerner les nuances entre fiction et histoire, entre discours d'un auteur de fiction et d'un historien, tout ceci dans le but

d'amener les élèves à dégager certaines caractéristiques du genre romanesque historique.

Les commentaires critiques des didacticiennes et des enseignantes nous ont permis d'apporter des modifications pertinentes qui pourront faciliter l'exploitation du dispositif. Ce dernier a reçu un accueil favorable et le contenu n'a pas été remis en cause. Il s'agissait surtout d'ajouter certaines modalités pour améliorer l'utilisation pédagogique et didactique des différents outils, de préciser les intentions et les objectifs visés à chaque activité et d'ajouter une activité de consolidation pour mieux connaître le genre romanesque historique. La validation, à la fois théorique et pratique, nous a permis de répondre aux besoins de la recherche et des besoins du personnel enseignant en salle de classe.

CONCLUSION

Il y a de véritables enjeux sociaux et politiques quant au développement de la conscience historique à l'école. On en veut pour preuve la question identitaire nationale sous-jacente toujours très prégnante au Québec. Déjà, elle ressort dans les compétences à développer en classe d'Histoire. De plus, des recherches récentes, telle que celle de Létourneau (2014), s'intéressent à l'expression de la conscience historique chez les adolescents et adolescentes. Cette préoccupation s'inscrit bien dans la crise de l'identité nationale perceptible au Québec depuis longtemps et toujours bien vivante. On en veut pour preuve la Commission Bouchard-Taylor (2007-2008), le projet avorté de la Charte de la laïcité (2014). Notre recherche s'inscrit donc tout à fait dans ces enjeux, le but étant de développer la conscience historique qui nourrit à la fois l'identité individuelle et collective (Duquette, 2011).

Le gouvernement provincial a instauré le *Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté* afin de développer la conscience historique des élèves, mais aussi leur conscience citoyenne. Les résultats des recherches démontrent que la consolidation de la conscience historique en classe d'Histoire est loin d'être évidente. Certains (Charland, 2003) parlent d'absence de conscience historique chez les jeunes alors que d'autres (Moisan 2004; Létourneau 2004, 2014) affirment qu'ils en ont une, une pâle copie de celle des générations antérieures avec une vision misérabiliste de l'Histoire au Québec où le peuple ne cesse d'être aliéné. Le *Programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté* comporte ses propres limites et semble avoir influence réduite sur la construction de la conscience historique.

Nous avons donc pensé à la classe de français qui pourrait apporter sa contribution dans cette construction à l'aide de la lecture littéraire, voire subjective. En effet, selon Létourneau (2014), ce sont les récits mythohistoriques, les grandes narrations qui influencent la conscience historique. Comme la conscience historique consiste à se raconter entre le passé, le présent et l'avenir (Duquette, 2011), l'Homme utilise les procédés de la narration pour raconter sa propre histoire; la fiction constitue alors une expérience temporelle susceptible de développer la conscience historique (Ricœur, 1985). Cette conscience comporte également une grande part de subjectivité et d'affectivité pour qu'il y ait une réelle appropriation du passé. La lecture subjective nous apparaît donc tout à fait pertinente pour développer la conscience historique.

Nous nous sommes alors demandée quelles pouvaient être les activités susceptibles de développer la conscience historique des adolescents? Pour pouvoir y répondre, il fallait d'abord définir le concept de lecture subjective et donc l'activité fictionnalisante du lecteur telle que proposée par Langlade (2004), inspirée des travaux de Ricœur. Ensuite, nous avons cerné les concepts de conscience historique et de compétence narrative (Rüsen, 2004) ainsi que celui de roman historique. Pour mieux comprendre la relation possible entre la lecture subjective et la conscience historique, des liens ont été créés entre les sous-activités fictionnalisantes de Langlade et les sous-compétences narratives de Rüsen, notre premier objectif de recherche; ceci nous a permis de construire nos activités pour accompagner la lecture, activités susceptibles de développer la conscience historique.

Ces activités font partie intégrantes du dispositif didactique que nous avons élaboré selon les premières étapes de la recherche développement. Pour répondre aux caractéristiques de la recherche développement, il y a eu d'abord une première étape dite de conception du dispositif, puis une deuxième étape dite d'élaboration (réalisation) du dispositif qui comporte le choix du roman historique québécois et les

justifications qui ont participé de ce choix ainsi qu'une analyse partielle de roman. De plus, durant l'étape de réalisation, les outils didactiques sont décrits. Le dispositif didactique répond à notre deuxième objectif de recherche.

Pour répondre aux critères de scientificité d'une recherche développement, il y a eu évaluation du dispositif préliminaire par des expertes. Il s'agit d'une validation à la fois théorique (didacticiennes) et pratique (enseignantes) basée sur leurs commentaires critiques. Ce dispositif, rappelons-le, repose sur les liens entre l'activité fictionnalisante et la compétence narrative du sujet lecteur. Sa validation théorique et pratique a en effet permis de confirmer les liens établis entre les deux. Par ailleurs, cette validation confirme que le dispositif tel que conçu pourrait contribuer à développer la conscience historique et est réellement construit sur la base de la lecture subjective, mais son potentiel pédagogique demeure à investiguer empiriquement. Il y donc eu une étape de cueillette des commentaires critiques à l'aide d'un questionnaire (Annexe C). Ces commentaires sont recensés et discutés dans le chapitre V et nous ont amenée à apporter des modifications au dispositif préliminaire. Les modifications ajoutées ont été divisées selon l'ordre des activités didactiques et ont été justifiées. Les commentaires critiques nous ont permis d'améliorer notre dispositif et seule sa version finale est présentée dans le cadre de ce mémoire (voir en annexe), les corrections ne touchant que très peu au contenu, mais plutôt à certaines modalités.

Devant l'ampleur de la tâche, nous n'avons réalisé que les premières étapes d'une recherche développement. Le dispositif didactique n'a donc pas été mis à l'essai en classe ce qui constitue une limite à la recherche puisque nous n'avons pas pu percevoir les effets du dispositif sur le développement de la conscience historique. Advenant le cas où il serait mis à l'essai, on peut espérer que son expérimentation s'avèrera concluante tout en sachant pertinemment que d'autres lectures scientifiques

et tout ce qui environne le sujet lecteur adolescent sont aussi propices à problématiser cette question du développement de la conscience historique par une démarche de lecture subjective du roman historique. La conscience historique se construit sur des années et ne cesse d'être modifiée au gré des apprentissages.

Pour ce qui est des retombées possibles de cette présente recherche, il pourrait être intéressant d'aller plus loin à l'aide d'une réelle exploitation du dispositif didactique en salle de classe. Cela permettrait d'observer les avantages et les limites du dispositif dans le développement de la conscience historique. Le dispositif est conçu pour la classe de français, mais il pourrait y avoir des modifications de modalités dans le but d'en faire un véritable dispositif interdisciplinaire entre français et Histoire. Puisque la conscience historique est reliée à l'expérience de l'Autre et que l'expérience de l'altérité est déjà présente dans les recherches en littérature, il semble que le roman pourrait également développer une conscience interculturelle avec la littérature migrante par exemple. Cette recherche comporte donc des pistes susceptibles de mener à d'autres recherches.

RÉFÉRENCES

ACELF. Association canadienne d'éducation française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Armand, A. (2011). *Enseigner la littérature-Enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité*. Canal U : La vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. Récupéré le 10 juin 2012 de <http://www.canal-u.tv>.

Aron, R. (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Plon.

Audigier, F. (2009, mars). L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire. *Formation et profession*. 16 (1), 9-16

Barbe J., Bazzo, M.-F. et Marissal V. (2011). *De quoi le Québec a-t-il besoin ? : fragments d'un dialogue essentiel*. Recueil de textes et entrevues. Leméac.

Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet : le Dialogue de sourds*. Paris : Éditions de minuit.

Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisir de vampire*. Presses Universitaires de France.

Bonafoux, C. (2011, 28 mai) La question du document littéraire en cours d'Histoire. Acte de *Colloque Histoire et littérature, enseignement et épistémologie*. ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation. Canal U. 23 min.

Bourgeois, M. (2000, 30 décembre). Histoire et fiction. Un débat théorique à l'âge classique. Communication présentée dans le *Colloque sur les frontières de la fiction. Fabula*. Récupéré le 17 janvier 2013 de <http://www.fabula.org/forum/colloque99/210.php>

Bouvier, F. (2012). Les années 1960 ou des mutations accélérées à l'enseignement secondaire. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin & M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. (p. 346-376). Québec : Septentrion

Bouvier, F. (2008). *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

Braud, M.; Laville, B.; Louichon B. (2006). *Les enseignements de la fiction*. Presses universitaires de Bordeaux. 225 p.

Candau, J. (1998). *Mémoire et identité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Les Presses de l'Université Laval.

Chaudron M. Singly F. (1993). *Identité, lecture, écriture*. Paris : Bibliothèque publique d'information.

Mémoire à la Commission des Institutions de l'Assemblée nationale. (2013, décembre). *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*. Projet de Loi N° 60.

Comeau R. (2006, 28 septembre) Le programme des valeurs de la laïcité et de la neutralité religieuse de l'État. *Le Devoir*.

Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. (2008). *Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation*. Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec : Gouvernement du Québec : Bouchard G. et Taylor C.

Condei, C. (2004). *Identité et altérité dans le discours littéraire*. Récupéré le 7 août 2011 de http://www.inst.at/trans/15Nr/08_4/condei15.htm.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.

Dufays, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* Belgique : Presses universitaires de Louvain. Collection Recherches en formation des enseignants et en didactique.

Dufays, J.-L. & Gemenne, L. & Ledur, D. (2005, 2^e éd.). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Approche historique et théorique* (Tome 1). Bruxelles/Paris : DeBoeck-Duculot.
- Dufays J-L (1996). Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire. Dans J-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Dir.) *Pour une lecture littéraire 2 : Bilan et confrontations* (p. 167-175). Bruxelles/Paris : De Boeck-Duculot.
- Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal : Boréal.
- Duquette, C. (2011) *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse. Québec : Université Laval.
- Erikson E. H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Garand, C. (2009). *Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial*. Mémoire. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Harvey S. et Loiselle J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*. 28(2), 95-117.
- Hersent, J.-F. (2003). Les pratiques culturelles adolescentes. Paris : *Bulletin des bibliothèques de France*. 3, 12-21
- Jeffrey, D. (2005). La citoyenneté et les rêves perdus. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 305-316). Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jouve, V. (2001). *La poétique des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lacelle, N., Langlade, G. (2007). Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. Dans J-L. Dufays (Dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Belgique: Presses universitaires de Louvain, 55-64.

Lalagüe-Dulac (2011, mai). Récits et romans historiques : quelle « histoire » au cycle 3 ?, communication du *Colloque international Histoire et Littérature. Regards Croisés : enseignement et épistémologie*. Ifé, ENS de Lyon.

Lalagüe-Dulac (2010). *Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes*. CiDc (Congrès international de didactiques). IUFM d'Aquitaine – Bordeaux IV

Lamonde, Y. (2004) *Histoire sociale des idées au Québec*. Montréal : Fides. 2. 1896-1929.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante et dispositif de l'imaginaire. Dans M. Roy, M. Brault, S. Brehm (Dir.), *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*. Cahier Figura. 20. 45-65 http://oic.uqam.ca/fr/system/files/garde/1680/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf

Langlade, G. (2007, printemps) La lecture subjective. *Québec français*. 71-72

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans G. Langlade, A. Rouxel (Dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2004/2). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*. 145. 85-96 récupéré le 15 mai 2013 de www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm.

Lecercle, J-J. (2003). Unité du temps tragique et chronotope du roman régionaliste chez Constance Holme. Dans R. Shusterman (Dir.), *Des Histoires du Temps - Conceptions et représentations de la temporalité*, (p. 17-29). Paris : Presses universitaires de Bordeaux.

Lecercle J.-J. et Shusterman R. (2002). *L'emprise des signes: débat sur l'expérience littéraire*. Editions du Seuil.

Létourneau J. (2014). *Je me souviens? – Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Éditions Fides.

Létourneau J. (2006, 1^{er} mai). Un débat mal parti. *Le Devoir*.

Létourneau et Moisan (2004, juin). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*. 85 (2), 325-356

Létourneau J. (2000). *Passer à l'avenir : Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal.

Létourneau J. (2000, spring) Se souvenir d'où l'on s'en va: L'Histoire et la mémoire comme reconnaissance et distance. *French Historical Studies*. 23 (2), 277-300.

Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing historical consciousness* (p. 25-49). University of Toronto Press

Martineau, R. (2009, mars). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté...Genèse et fondements d'un périlleux mariage. *CRIFPE centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*. 16 (1), 21-24

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Martineau, R. (2000). La pensée historique...une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio, L. Lafortune (Dir.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Presses de l'Université du Québec. 281-305

Michel, J. (2009). Narrativité, narration, narratologie : du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*. 125. 125-142. Récupéré le 13 juin 2014 de <http://ress.revues.org/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004) *Programme de formation de l'école Québécoise*. Enseignement secondaire.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement secondaire.

Ministère de la Culture et des Communications du Québec (2000). *Les pratiques culturelles des jeunes de 15 à 35 ans en 1999*. Québec : Gouvernement du Québec, MCC; Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique. Récupéré le 5 mars 2013 de http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Pratique_culturelle_jeune.pdf

Mohsen Fahmy, J. (2009) *Frères ennemis*. VLB Éditeur.

Larouche M-C. (2014) Échange de courriel. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.

Peeters H. et Charlier P. (1999) Contribution à une théorie du dispositif. Éditions C.N.R.S. *Hermès*. (25), p.15 à 23. Récupéré le 24 août 2014 de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm>

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.

Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Éditions de minuit. Paris.

Pouliot, Suzanne. (1996) Les romans historiques: lieux d'altérité ou enjeux idéologiques. Dans N. Tutiaux-Guillon, D. Nourrisson (Dir. 2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, (p. 240-247). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Rapport Lacoursière (1996, 10 mai). *Se souvenir et devenir*. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire : Ministère de l'Éducation du Québec.

Rapport Inchauspé (1997) *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : Ministère de l'Éducation du Québec.

Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris : Éditions le Seuil (Coll. « L'ordre philosophique »).

Ricœur, P. (1985) *Temps et récit raconté*. Paris : Éditions du Seuil. (Coll. « L'ordre philosophique »)

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration du temps dans le récit de fiction*. Paris : Éditions le Seuil (Coll. « L'ordre philosophique »)

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2004a). Qu'entend-on par la lecture littéraire? Dans C. Tauveron (Dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle d'approfondissement*, (p.12-23). Actes de l'université d'automne : direction de l'enseignement scolaire et le CRDP.

Roy, R. (2005) Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus. Dans A. Duhamel, F. Jutras (Dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, (p. 151-161). Québec : Presses de l'Université Laval.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto press.

Singly, F. (2006) *Les Adonaissants*. Éditions Armand Colin.

Thérien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. Dans R. Bouvet et B. Gervais (Dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, (p. 12 à 42). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tutiaux-Guillon N., Nourrisson D. (2003) *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.

ANNEXE Aa

Présentation du projet aux didacticiennes

Titre du mémoire : « Proposition d'un dispositif didactique axé sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent dans le but de développer sa conscience historique à partir de la lecture du roman historique »

Nom de l'étudiante : Véronique LAURIN

Plusieurs événements tels que la Commission Bouchard-Taylor (2004) sur les accommodements raisonnables et la proposition de la Charte de la laïcité par Bernard Drainville (2013) laissent supposer que nous sommes dans une véritable crise de l'identité québécoise et que les valeurs québécoises proposées sont loin d'être collectivement partagées. Le gouvernement, dans le but de développer une conscience historique et citoyenne chez les jeunes, a créé un mariage entre Histoire et éducation à la citoyenneté qui a fait son apparition dans le Programme de 2004. Cet ajout a divisé les didacticiens de l'Histoire en deux camps, la place de l'Histoire nationale étant au cœur de la controverse. Mais plus encore, les enseignants et enseignantes perçoivent l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au programme d'Histoire comme une charge additionnelle difficile à exploiter surtout avec le nombre d'heures alloué à l'enseignement de leur discipline qui leur semble insuffisant. Par ailleurs, plusieurs chercheurs (Charland 2003; Moisan et Létourneau, 2004; Létourneau, 2014) avancent que le développement de la conscience historique en classe d'Histoire est loin d'être évident. Pour Charland (2003), la conscience historique chez les jeunes est inexistante alors que pour Létourneau (2004; 2014), elle demeure plutôt figée dans un ancien discours, malgré le travail sur la pensée historique qui se réalise en classe d'Histoire. Créer des liens avec le passé et

l'Histoire n'est pas toujours évident pour les adolescents. Par contre, il ne revient pas seulement aux enseignants en histoire de former à l'éducation citoyenne, les enseignants de français pourraient offrir une excellente alternative dans un travail s'inscrivant en complémentarité.

D'un côté, le roman vit en rapport étroit avec l'Histoire et nous apporte une vérité historique subjective (Armand, 2011). Le roman historique, notamment, est plus que tout autre, le genre exploité pour développer des connaissances historiques et ce, autant dans la classe d'Histoire que de français (Bonafoux 2011; Lalagüe-Dulac, 2011). Par contre, Lalagüe-Dulac (2011) précise que le roman historique ne répond pas nécessairement à un des buts propres au cours d'histoire, celui de transmettre un savoir historique partagé parce que l'expérience de la lecture demeure tout à fait singulière. L'acte de lire permettrait au sujet lecteur d'entrer en relation avec des personnages appartenant à un autre espace-temps (expérience d'altérité). La possible transaction entre le lecteur et le texte pourrait à cet égard faire vivre une expérience historique et ainsi possiblement développer la conscience historique du sujet lecteur grâce à une expérience d'altérité (Thérien, 2007; Sorin, 2003; Condei, 2004; Lecercle et Shusterman, 2002).

Vivre cette expérience d'altérité à la rencontre d'êtres singuliers et entiers présents dans une œuvre historique diminuerait la distance entre le passé, le présent et l'avenir, et soutenir l'élève dans la construction de sa conscience historique réfléchie et critique. C'est ce que notre recherche se propose d'investiguer. Le travail de recherche nous a inspiré cette première question: quels sont les effets attendus d'une démarche de lecture littéraire d'un roman historique sur la conscience historique du sujet lecteur? Notre premier objectif est donc d'établir des liens entre les activités fictionnalisantes de la lecture subjective, la compétence narrative et la conscience

historique, propices au développement de cette dernière. C'est notre réflexion lors du cadre théorique qui nous a permis de toucher à cet objectif.

Pour aller plus loin, nous nous sommes posée cette autre question : quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent? L'objectif, pour y répondre, est alors de concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent.

Tableau 2 : Rappel question de recherche, objectifs de recherches et résultats

Question de recherche	Objectifs de recherche	Résultats
- Quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent?	-Établir des liens entre les activités fictionnalisantes de la lecture subjective, la compétence narrative et la conscience historique, propices au développement de cette dernière.	<i>-1^{re} partie des résultats, liens à partir du cadre théorique. (Annexe Ba)</i>
	-Concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent	<i>- La 2^e partie des résultats est l'élaboration du dispositif</i>

Étape de conception

Pour arriver à concevoir un dispositif didactique susceptible de développer la conscience historique, une première étape a été de mettre en relief ce qui se faisait déjà en classes d'histoire et de français quant à l'exploitation du roman historique afin d'alimenter ladite conscience historique à l'école. La littérature scientifique nous a permis de statuer sur le fait que la consolidation de la conscience historique en classe d'Histoire était loin d'être évidente.

De plus, la conscience historique serait directement liée à l'identité narrative puisqu'elle se construit autour d'un récit, la narration de sa propre vie en tant qu'être conscient d'appartenir à une société possédant à la fois un passé, un présent et un avenir. Les concepts de compétence narrative et de conscience historique devaient alors être bien recensés dans notre cadre théorique (Annexe Ba). Selon Ricœur, la fiction serait un vecteur privilégié pour développer une conscience du temps sans limites. À travers les œuvres, le lecteur apprend à exploiter le récit pour raconter sa propre vie (conscience historique).

Nous avons aussi précisé que le roman historique, en tant que représentation de consciences historiques (personnages et narrateur), pourrait permettre à l'élève de vivre une expérience d'altérité propice à l'appropriation de l'œuvre. Le roman historique a donc été défini à l'intérieur du cadre théorique, mais aussi les caractéristiques d'un roman historique susceptibles de contribuer au développement de la conscience historique, telles que l'exploitation de personnages historiques mal connus ou fictifs. Le double récit entre l'Histoire racontée et l'histoire « [centrée] sur l'espace intime des petites gens, généralement bannis de l'Histoire officielle » (Pouliot, 1996, p. 241) serait une autre de ses caractéristiques. C'est donc moins la trame historique que celle des individus dans leur rapport à l'Histoire, qui nous

intéresse. Ce procédé permettrait au lecteur de s'identifier plus aisément aux individualités marquantes de l'œuvre.

Ces caractéristiques nous ont permis de sélectionner le roman historique québécois *Frères Ennemis* de Jean Mohsen Fahmy pour notre dispositif.¹⁹ Le roman a été publié en 2009 ce qui en fait un roman historique contemporain. Il touche à une période de l'histoire qui, quoique très étudiée en ce moment par les historiens et mise en valeur, voire exploitée par les médias (les cent ans du début de la Grande Guerre), est peu présente dans la classe d'histoire. Il s'agit de la période de la fin du XIXe siècle et du début XXe où les assises seront ébranlées par la Première Guerre mondiale et la première phase d'industrialisation. Il sera intéressant alors d'amener le lecteur à comparer les formes de nationalisme d'hier et d'aujourd'hui, étant donné que la conscience historique se construit dans le rapport entre passé, présent et avenir. Le thème du nationalisme sera donc exploité dans le dispositif afin de faire appel à la conscience historique des élèves.

Puisque la conscience historique est propre à chaque individu, c'est l'expérience singulière de la lecture qui nous intéresse. La lecture subjective (Annexe Ba) est donc au cœur de notre dispositif puisque nous nous intéressons à l'activité fictionnalisante du lecteur en lien avec le développement de la conscience historique. Langlade a divisé cette activité fictionnalisante en quatre sous-activités du sujet lecteur qui nous ont permis de construire notre dispositif. Ces quatre sous-activités sont la cohérence mimétique (faire des liens), la concrétisation imageante (se créer des images mentales), la réaction axiologique (jugement moral) et l'activité fantasmatique ([re]scénarisation selon ses désirs) (Annexe Ba).

¹⁹ Le roman choisi, *Frères ennemis*, a été écrit par Jean Mohsen Fahmy en 2009. Il s'agit d'un roman historique contemporain où l'époque décrite est celle du début du XXe siècle incluant la Première Guerre mondiale et le conflit apparaissant dans les écoles franco-ontariennes.

Structuration du dispositif

Notre dispositif didactique est divisé en trois grandes sections comme autant d'étapes du processus de lecture.

1. Avant la lecture

Pour contextualiser l'œuvre à lire et faire ressortir déjà plusieurs éléments de la conscience historique de l'élève, il y aura d'abord activation des connaissances antérieures au sujet de la Première Guerre mondiale et du rôle des Canadiens et des Québécois durant cette guerre. Celle-ci est suivie d'un questionnaire qui permettra de recueillir les représentations des élèves en regard du roman historique et de son rôle, ainsi que de la 1^{ère} Guerre et de la prise de position des Canadiens-français (Annexe 2).

Par la suite, il y aura un visionnage de capsules documentaires sur la participation des Canadiens à la Première Guerre mondiale basés sur des documents historiques. S'en suivra une discussion en grand groupe sur les réactions et les réflexions des élèves après le visionnage (Annexe 3).

2. Pendant la lecture.

Durant cette étape, les élèves auront à lire le roman historique *Frères ennemis*. Pendant la lecture, ils seront accompagnés d'un carnet préalablement construit sur la base des quatre sous-activités fictionnalisantes identifiées par Langlade (2004) (Annexe 4). Ce carnet de lecture comprend notamment un ensemble de questions plutôt d'ordre subjectif qui concernent à la fois les personnages et le récit. Plusieurs questions font également appel à la conscience historique puisqu'elles touchent à la compétence narrative de Rüsen : l'expérience temporelle, l'interprétation et l'orientation (Annexe Ba). Des liens ont d'ailleurs été établis entre les compétences

narratives de Rüsen (2004) et les sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004) (Annexe Ba).

3. Après la lecture

3.1 Questions à la fin du carnet de lecture

Le carnet de lecture se termine par des questions qui demandent à l'élève de réfléchir à la suite de l'intrigue. Ils devront également aller plus loin en pensant aux conséquences de la guerre sur un soldat qui revient au pays.

3.2. Questionnaire après lecture (distanciation)

Un questionnaire sollicitant une lecture distanciée de l'œuvre est proposé aux élèves (Annexe 5). Ce questionnaire après lecture est divisé selon deux thèmes, l'un touchant le rapport du lecteur aux personnages du roman et l'autre ses représentations quant au Québec du début XX^e siècle. Les questions concernant les représentations du lecteur ont pour but de l'amener à revenir sur celles qu'il avait au départ (Annexe 2) et nourrir sa réflexion. Il servira également à préparer l'élève à la discussion (Annexe 6).

3.3. Discussion

Ce sera sous forme de discussion (Annexe 6) que le lecteur pourra exprimer son expérience de lecture, mais aussi prendre conscience de la façon dont cette expérience aurait modifié non seulement ses conceptions de départ quant à la Première Guerre mondiale, et plus particulièrement l'implication ou non des Canadiens-français, mais aussi sa conception de son rôle de citoyen, aujourd'hui. Cette distanciation permettrait au sujet lecteur de passer d'une conscience non-réfléchie à une conscience réfléchie et critique.

La discussion est construite sur la compétence narrative de Rüsen (2004) dans le but de faire surgir une conscience historique davantage réfléchie (Duquette 2011) de la part des élèves. La discussion est divisée en trois thèmes : l'engagement, la citoyenneté et le nationalisme d'hier et d'aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

Armand, A. (2011). *Enseigner la littérature-Enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité*. Canal U : La vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. Récupéré le 10 juin 2012 de <http://www.canal-u.tv>.

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Les Presses de l'Université Laval.

Condei, C. (2004). *Identité et altérité dans le discours littéraire*. Récupéré le 7 août 2011 de http://www.inst.at/trans/15Nr/08_4/condei15.htm.

Duquette, C. (2011) *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse. Québec : Université Laval.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans G. Langlade, A. Rouxel (Dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Létourneau J. (2014). *Je me souviens? – Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Éditions Fides.

Létourneau et Moisan (2004, juin). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*. 85 (2), 325-356

Pouliot, Suzanne. (1996) Les romans historiques: lieux d'altérité ou enjeux idéologiques. Dans N. Tutiaux-Guillon, D. Nourrisson (Dir. 2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, (p. 240-247). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.

ANNEXE Ab

Présentation du projet aux enseignantes

Titre du mémoire : « Proposition d'un dispositif didactique axé sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur adolescent dans le but de développer sa conscience historique à partir de la lecture du roman historique »

Nom de l'étudiante : Véronique LAURIN

Plusieurs événements tels que la Commission Bouchard-Taylor (2004) sur les accommodements raisonnables et la proposition de la Charte de la laïcité par Bernard Drainville (2013) laissent supposer que nous sommes dans une véritable crise de l'identité québécoise et que les valeurs québécoises proposées sont loin d'être collectivement partagées. Le gouvernement, dans le but de développer une conscience historique et citoyenne chez les jeunes, a créé un mariage entre Histoire et éducation à la citoyenneté qui a fait son apparition dans le Programme de 2004. Cet ajout a divisé les didacticiens de l'Histoire en deux camps, la place de l'Histoire nationale étant au cœur de la controverse. Mais plus encore, les enseignants et enseignantes perçoivent l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au programme d'Histoire comme une charge additionnelle difficile à exploiter surtout avec le nombre d'heures alloué à l'enseignement de leur discipline qui leur semble insuffisant. Créer des liens avec le passé et l'Histoire n'est pas toujours évident pour les adolescents. Par contre, il ne revient pas seulement aux enseignants en histoire de former à l'éducation citoyenne, les enseignants de français pourraient offrir une excellente alternative dans un travail s'inscrivant en complémentarité.

D'un côté, le roman vit en rapport étroit avec l'Histoire et nous apporte une vérité historique subjective. Le roman historique, notamment, est plus que tout autre, le

genre exploité pour développer des connaissances historiques et ce, autant dans la classe d'Histoire que de français. L'acte de lire permettrait au sujet lecteur d'entrer en relation avec des personnages appartenant à un autre espace-temps (expérience d'altérité). La possible transaction entre le lecteur et le texte pourrait à cet égard faire vivre une expérience historique et ainsi possiblement développer la conscience historique du sujet lecteur grâce à une expérience d'altérité.

Vivre cette expérience d'altérité à la rencontre d'êtres singuliers et entiers présents dans une œuvre historique diminuerait la distance entre le passé, le présent et l'avenir, et soutenir l'élève dans la construction de sa conscience historique réfléchie et critique. C'est ce que notre recherche se propose d'investiguer. Nous avons donc posé la question : quelles activités propres à une démarche de lecture littéraire d'un roman historique seraient susceptibles de développer la conscience historique de l'élève adolescent? L'objectif, pour y répondre, est alors de concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent.

Étape de conception

Pour arriver à concevoir un dispositif didactique susceptible de développer la conscience historique, une première étape a été de mettre en relief ce qui se faisait déjà en classes d'histoire et de français quant à l'exploitation du roman historique afin d'alimenter ladite conscience historique à l'école. La littérature scientifique nous a permis de statuer sur le fait que la consolidation de la conscience historique en classe d'Histoire était loin d'être évidente.

De plus, la conscience historique serait directement liée à l'identité narrative puisqu'elle se construit autour d'un récit, la narration de sa propre vie en tant qu'être

conscient d'appartenir à une société possédant à la fois un passé, un présent et un avenir. Les concepts de compétence narrative et de conscience historique devaient alors être bien recensés dans notre cadre théorique (Annexe Bb). La fiction serait un vecteur privilégié pour développer une conscience du temps sans limites. À travers les œuvres, le lecteur apprend à exploiter le récit pour raconter sa propre vie (conscience historique).

Nous avons aussi précisé que le roman historique, en tant que représentation de consciences historiques (personnages et narrateur), pourrait permettre à l'élève de vivre une expérience d'altérité propice à l'appropriation de l'œuvre. Le roman historique a donc été défini à l'intérieur du cadre théorique, mais aussi les caractéristiques d'un roman historique susceptibles de contribuer au développement de la conscience historique, telles que l'exploitation de personnages historiques mal connus, ou fictifs. Ce n'est donc moins la trame historique qui prédomine que celle des individus dans leur rapport à l'Histoire, qui nous intéresse. Ce procédé permettrait au lecteur de s'identifier plus aisément aux individualités marquantes de l'œuvre.

Ces caractéristiques nous ont permis de sélectionner le roman historique québécois *Frères Ennemis* de Jean Mohsen Fahmy pour notre dispositif.²⁰ Le roman a été publié en 2009 ce qui en fait un roman historique contemporain. Il touche à une période de l'histoire qui, quoique très étudiée en ce moment par les historiens et mise en valeur, voire exploitée par les médias (les cent ans du début de la Grande Guerre), est peu présente dans la classe d'histoire. Il s'agit de la période de la fin du XIXe siècle et du début XXe où les assises seront ébranlées par la Première Guerre mondiale et la première phase d'industrialisation. Il sera intéressant alors d'amener le lecteur à comparer les formes de nationalisme d'hier et d'aujourd'hui, étant donné que la conscience

²⁰ Le roman choisi, *Frères ennemis*, a été écrit par Jean Mohsen Fahmy en 2009. Il s'agit d'un roman historique contemporain où l'époque décrite est celle du début du XXe siècle incluant la Première Guerre mondiale et le conflit apparaissant dans les écoles franco-ontariennes.

historique se construit dans le rapport entre passé, présent et avenir. Le thème du nationalisme sera donc exploité dans le dispositif afin de faire appel à la conscience historique des élèves.

Puisque la conscience historique est propre à chaque individu, c'est l'expérience singulière de la lecture qui nous intéresse. La lecture subjective (Annexe Ba) est donc au cœur de notre dispositif puisque nous nous intéressons à l'activité fictionnalisante du lecteur en lien avec le développement de la conscience historique. Langlade a divisé cette activité fictionnalisante en quatre sous-activités du sujet lecteur qui nous ont permis de construire notre dispositif. Ces quatre sous-activités sont la cohérence mimétique (faire des liens), la concrétisation imageante (se créer des images mentales), la réaction axiologique (jugement moral) et l'activité fantasmatique ([re]scénarisation selon ses désirs). (Annexe Bb).

Structuration du dispositif

Notre dispositif didactique est divisé en trois grandes sections comme autant d'étapes du processus de lecture.

1. Avant la lecture

Pour contextualiser l'œuvre à lire et faire ressortir déjà plusieurs éléments de la conscience historique de l'élève, il y aura d'abord activation des connaissances antérieures au sujet de la Première Guerre mondiale et du rôle des Canadiens et des Québécois durant cette guerre. Celle-ci est suivie d'un questionnaire qui permettra de recueillir les représentations des élèves en regard du roman historique et de son rôle, et ainsi que la 1^{ère} Guerre et de la prise de position des Canadiens-français (Annexe 2).

Par la suite, il y aura un visionnage de capsules documentaires sur la participation des Canadiens à la Première Guerre mondiale basés sur des documents historiques.

S'en suivra une discussion en grand groupe sur les réactions et les réflexions des élèves après le visionnage (Annexe 3).

2. Pendant la lecture.

Durant cette étape, les élèves auront à lire le roman historique *Frères ennemis*. Pendant la lecture, ils seront accompagnés d'un carnet préalablement construit sur la base des quatre sous-activités fictionnalisantes identifiées par Langlade (2004) (Annexe 4). Ce carnet de lecture comprend notamment un ensemble de questions plutôt d'ordre subjectif qui concernent à la fois les personnages et le récit. Plusieurs questions font également appel à la conscience historique puisqu'elles touchent à la compétence narrative de Rüsen : l'expérience temporelle, l'interprétation et l'orientation (Annexe Bb).

3. Après la lecture

3.1. Questions à la fin du carnet de lecture

Le carnet de lecture se termine par des questions qui demandent à l'élève de réfléchir à la suite de l'intrigue. Ils devront également aller plus loin en pensant aux conséquences de la guerre sur un soldat qui revient au pays.

3.2. Questionnaire après lecture (distanciation)

Un questionnaire sollicitant une lecture distanciée de l'œuvre est proposé aux élèves (Annexe 5). Ce questionnaire après lecture est divisé selon deux thèmes, l'un touchant le rapport du lecteur aux personnages du roman et l'autre ses représentations quant au Québec du début XXe siècle. Les questions concernant les représentations du lecteur ont pour but de l'amener à revenir sur ses représentations de départ (Annexe 2) et nourrir sa réflexion. Il servira également à préparer l'élève à la discussion (Annexe 6).

3.3. Discussion

Ce sera sous forme de discussion (Annexe 6) que le lecteur pourra exprimer son expérience de lecture, mais aussi prendre conscience de la façon dont cette expérience aurait modifié non seulement ses conceptions de départ quant à la Première Guerre mondiale, et plus particulièrement l'implication ou non des Canadiens-français, mais aussi sa conception de son rôle de citoyen, aujourd'hui. Cette distanciation permettrait au sujet lecteur de passer d'une conscience non-réfléchie à une conscience réfléchie et critique.

La discussion est construite sur la compétence narrative de Rüsen (2004) dans le but de faire surgir une conscience historique davantage réfléchie de la part des élèves. La discussion est divisée en trois thèmes : l'engagement, la citoyenneté et le nationalisme d'hier et d'aujourd'hui.

ANNEXE Ba

Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique pour les didacticiennes

1. Lecture subjective

Langlade (2007, p. 70) est un des chercheurs experts de la lecture subjective qu'il définit ainsi :

Par lecture subjective, nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte –émotions, sentiments, jugements- un lecteur empirique. [...] La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire.

La lecture subjective de l'œuvre historique laisse supposer une implication plus intime propice à une appropriation de l'œuvre. En effet, Langlade (2004, p. 81) ajoute que les échos subjectifs d'une œuvre sont les « indices de l'appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur ». L'appropriation de l'œuvre dans ce cas-ci permettrait également une appropriation du passé, et par le fait même, une certaine conscience historique. La singularisation de l'œuvre par le lecteur passe parce que Ricœur (1985) appelle l'activité fictionnalisante. Langlade (2004, p. 1) a repris cette appellation et la définit ainsi :

[...] l'activité fictionnalisante du lecteur - c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre- constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur.

Langlade a divisé l'activité fictionnalisante en quatre sous-activités : la concrétisation imageante, la réaction axiologique, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique:

a. Concrétisation imageante

La « concrétisation imageante » réfère à la création d'images mentales qui naissent lors de la lecture. Cette activité est visible lorsque le lecteur « complète l'œuvre en puisant dans les fichiers d'images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique » (p. 4). L'imagerie du lecteur résultera d'un dialogue des imaginaires, sa représentation du monde sans compter ses autres expériences de lecture. Les images subissent, lors de la lecture, des « redispersions sous l'effet de pré-dispositions issues de son imaginaire intime [...] » (p. 4).

Lorsqu'on parle d'imaginaire en regard d'un événement historique ou de personnage historique, il pourrait être intéressant d'observer la combinaison entre l'imaginaire du lecteur, représentation issue de multiples expériences et l'imaginaire proposé par l'œuvre. Il pourrait y avoir transformation des représentations de départ, d'où l'importance d'amener l'élève à expliciter ses préconceptions avant la lecture.

b. Réaction axiologique

Une autre activité fictionnalisante du lecteur est la réaction axiologique qui comprend le jugement moral, puisque l'imaginaire du lecteur est « activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (p. 52). Il est intéressant ici de souligner que le jugement moral s'inspire à la fois des valeurs personnelles et des valeurs collectives. Le sujet lecteur vit en rapport étroit avec sa société et son époque. Le jugement touche aux personnages et leurs actions, mais aussi aux idées, aux valeurs collectives d'aujourd'hui ou d'une autre époque. Cette activité peut être reliée à la fois à la compétence temporelle, comme nous le verrons plus loin en abordant la compétence narrative, puisque l'élève évoque ses rapports avec les personnages, leur empathie ou non pour eux ainsi qu'à la compétence d'orientation puisqu'il s'interroge sur son système de valeurs en comparaison avec celui présenté dans l'œuvre.

c. Cohérence mimétique

Durant les divers moments en lecture, le lecteur s'imagine un avant, un pendant et un après à la trame des personnages (leurs actions, leurs décisions) ou de l'histoire elle-même pour tenter de créer du sens autour de l'intrigue. Par exemple, à partir de failles fictionnelles, des périodes ou aspects entiers de la vie d'un personnage peuvent être « complétés » par le lecteur. C'est ce que Bayard appelle les liens de « cohérence par la mimétique » (Bayard, 2002).

Le lecteur sera appelé à créer de liens entre le caractère des personnages, leurs actions, leurs décisions, les justifications de ces actions et l'influence de leur environnement et de leur collectivité sur ces actions. La cohérence mimétique pourrait permettre une meilleure compréhension des gens ayant vécu à une autre époque.

d. Activité fantasmatique

Cette dernière activité est fondée sur la pulsion inconsciente du lecteur qui modifie des éléments de la narration à partir de ses propres désirs. Lacelle et Langlade (2007, p. 55) la définissent comme étant la « (Re) scénarisation des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire. »

Il ne s'agit pas, à proprement parler de demander aux élèves de parler de leurs fantasmes, mais plutôt d'observer la reconfiguration de l'intrigue qu'ils effectuent par rapport à leurs désirs, leurs attentes. Langlade (2008, p. 62) ajoute que pour faire ressortir l'activité fantasmatique durant la lecture, on peut « faire des rapports plaisir/déplaisir, séduction/répulsion, adhésion/rejet, etc. des lieux d'implication du lecteur dans l'œuvre ».

L'activité fantasmatique est un acte individuel, mais qui s'inscrit aussi dans le collectif puisque plusieurs élèves peuvent vivre et partager les mêmes rapports plaisir/déplaisir, séduction/répulsion, adhésion/rejet à certains moments précis de la lecture qui s'y prêtent.

Puisque l'activité fictionnalisante permet à l'élève de vivre une expérience du temps humain raconté, une expérience historique susceptible de développer la conscience historique (Ricœur, 1985), il semble pertinent de faire aussi un parallèle entre les activités de lecture et la compétence narrative (Rüsen, 2004) liées à la conscience historique.

2. Compétence narrative

La compétence narrative consisterait à construire du sens autour du passé, affecterait nos actions dans le présent grâce à la réactualisation du passé. Rüsen (2004) décrit trois sous-compétences narratives qui sont en lien avec la conscience historique. Ces compétences peuvent être reliées également aux activités fictionnalisantes décrites par Langlade. Il s'inspire des travaux de Ricœur sur l'identité narrative. La compétence narrative, se subdivise donc en trois sous-compétences²¹ :

- a. Expérience temporelle** : C'est l'habileté à avoir une expérience temporelle. Elle sous-entend la capacité à regarder le passé et à en apprécier sa qualité temporelle qui le différencie du présent. Une forme plus élaborée de cette compétence est la sensibilité historique.
- b. Interprétation**: C'est la conception d'un temps significatif qui se construit entre le passé, le présent et le futur.

²¹ Traduction libre de l'anglais

c. Orientation : C'est la capacité à utiliser la trame narrative de sa propre histoire combinée à son expérience personnelle pour donner une orientation à son existence. Elle implique des actions guidées par les changements temporels, à articuler son identité humaine à l'aide de ses connaissances historiques.

L'expérience temporelle touche essentiellement au rapprochement entre passé, présent et avenir. La sensibilité historique ou l'empathie historique fait partie de cette expérience qui pourrait permettre à l'élève de s'approprier certains éléments du passé. L'élève est alors impliqué affectivement. La lecture subjective revêt alors un intérêt certain puisque le lecteur s'investit de façon intime avec l'œuvre. Certaines des sous-activités fictionnalisantes décrites par Langlade se rapprochent de la compétence temporelle. La cohérence mimétique, par exemple, constitue des « activités de complément » du lecteur, selon la formule de Bayard, lui font imaginer un avant, un après et un pendant. L'élève complète l'intrigue, remplit les vides, les lieux d'indétermination pour créer du sens.

Le roman choisi, *Frères ennemis*, a été écrit par Jean Mohsen Fahmy en 2009. Il s'agit donc d'un roman historique contemporain où l'époque décrite est celle du début du XXe siècle incluant la Première Guerre mondiale et le conflit vécu dans les écoles franco-ontariennes. Le lecteur sera appelé à créer de liens entre les caractères des personnages, leurs actions, leurs décisions, les justifications de ces actions et l'influence de leur environnement et de leur collectivité sur ces actions. La cohérence mimétique pourrait amener une meilleure compréhension des gens ayant vécu à une autre époque.

La fictionnalisation du récit historique, le roman historique dans ce cas-ci, représente le temps humain et donc le temps raconté. Ricœur (1985, p. 185) ajoute : « La fonction narrative, prise dans toute son ampleur [...] se définit à titre ultime par son

ambition de reconfigurer la condition historique et de l'élever ainsi au rang de conscience historique ».

3. La conscience historique

Selon la recension de Duquette (2011), la conscience historique permet, selon Seixas, de se poser des questions concernant le passé afin de comprendre le présent. Mais pour Duquette (2012, p.45), la conscience historique n'est pas en soi une pensée critique :

Elle peut le devenir si l'individu prend conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis de sa compréhension du passé. Cette prise de conscience qui, selon nous, émerge par la pratique de la pensée historique, entraîne un recul réflexif par rapport aux interprétations utilisées pour comprendre le présent. Il semble donc admissible de comprendre la conscience historique comme ayant deux niveaux différents : un niveau premier non-réfléchi et un deuxième niveau réfléchi.

C'est pourquoi, notre dispositif propose une lecture plus distanciée de l'œuvre par la suite. (Annexe 5)

Tableau 1 : liens entre la compétence narrative et l'activité fictionnalisante

	Sous-compétences narratives de Rüsen (2004) (conscience historique)	Sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004)
Liens entre les sous-compétences narratives et les sous-activités fictionnalisantes	Expérience temporelle (sensibilité historique)	Cohérence mimétique : comprendre et apprécier la qualité temporelle du récit Réaction axiologique : porter un jugement sur les personnages ayant appartenus à une autre époque

		<p>L'activité fantasmatique : créer un rapprochement avec les personnages d'une autre époque.</p> <p>Concrétisation imageante : s'imaginer les individus vivant à une autre époque.</p>
	Interprétation	<p>Cohérence mimétique : faire des liens entre les actions, les décisions et les personnages</p> <p>Réaction axiologique : prendre position en s'appuyant sur son propre système de valeurs.</p>
	Orientation	<p>Réaction axiologique : comparer l'époque décrite et le contexte historique comparé au présent</p> <p>Cohérence mimétique : faire des liens entre hier et aujourd'hui</p>

BIBLIOGRAPHIE

Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet : le Dialogue de sourds*. Paris : Éditions de minuit.

Duquette, C. (2011) *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire*

chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec. Thèse. Québec : Université Laval.

Lacelle, N., Langlade, G. (2007). Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. Dans J-L. Dufays (Dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Belgique: Presses universitaires de Louvain, 55-64.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante et dispositif de l'imaginaire. Dans M. Roy, M. Brault, S. Brehm (Dir.), *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire.* Cahier Figura. 20. 45-65 http://oic.uqam.ca/fr/system/files/garde/1680/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf

Langlade, G. (2007, printemps) La lecture subjective. *Québec français.* 71-72

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans G. Langlade, A. Rouxel (Dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pouliot, Suzanne. (1996) Les romans historiques: lieux d'altérité ou enjeux idéologiques. Dans N. Tutiaux-Guillon, D. Nourrisson (Dir. 2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, (p. 240-247). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Ricœur, P. (1985) *Temps et récit raconté.* Paris : Éditions du Seuil. (Coll. « L'ordre philosophique »)

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.

ANNEXE Bb

Présentation partielle de la théorie constitutive du dispositif didactique pour les enseignantes

1. Lecture subjective

La lecture subjective de l'œuvre historique laisse supposer une implication plus intime propice à une appropriation de l'œuvre. Elle amène une relation dynamique entre le texte et le lecteur. Ce dernier réagit à l'œuvre en fonction de ses propres expériences et de sa culture intime; il s'agit alors d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur.

La singularisation de l'œuvre par le sujet lecteur passe par l'activité fictionnalisante. À partir du texte, ce dernier transforme et complète le contenu fictionnel à l'aide son imaginaire. L'activité fictionnalisante se réalise selon quatre sous-activités : la concrétisation imageante, la réaction axiologique, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique:

a. Concrétisation imageante

La « concrétisation imageante » réfère à la création d'images mentales qui naissent lors de la lecture. Elles permettent de compléter l'œuvre à l'aide d'images issues de sa propre expérience du monde. L'imagerie du lecteur résultera d'un dialogue des imaginaires (le sien, celui de l'auteur...), de sa propre représentation du monde sans compter ses autres expériences de lecture.

b. Réaction axiologique

Une autre activité fictionnalisante du lecteur est la « réaction axiologique » qui relève du jugement moral. Il est intéressant ici de souligner que le jugement moral s'inspire à la fois des valeurs personnelles et des valeurs collectives. Le sujet lecteur vit en

rapport étroit avec sa société et son époque. Son jugement touche aux personnages et à leurs actions, mais aussi aux idées, aux valeurs collectives d'aujourd'hui ou d'une autre époque.

c. Cohérence mimétique

Durant les divers moments en lecture, le lecteur s'imagine un avant, un pendant et un après à la trame des personnages (leurs actions, leurs décisions) ou de l'histoire elle-même pour créer du sens autour de l'intrigue.

d. Activité fantasmatique

Cette dernière activité est fondée sur la pulsion inconsciente du lecteur qui modifie des éléments de la narration à partir de ses propres désirs. Il ne s'agit pas, à proprement parler de demander aux élèves de parler de leurs fantasmes, mais plutôt d'observer la reconfiguration de l'intrigue qu'ils effectuent par rapport à leurs désirs, leurs attentes.

2. Compétence narrative

La compétence narrative consisterait à construire du sens autour du passé, affecterait nos actions dans le présent grâce à la réactualisation du passé. La compétence narrative se subdivise donc en trois sous-compétences :

a. Expérience temporelle : C'est l'habileté à avoir une expérience temporelle. Elle sous-entend la capacité à regarder le passé et à en apprécier sa qualité temporelle qui le différencie du présent. Une forme plus élaborée de cette compétence est la sensibilité historique.

b. Interprétation: C'est la conception d'un temps significatif qui se construit entre le passé, le présent et le futur.

c. Orientation : C'est la capacité à utiliser la trame narrative de sa propre histoire combinée à son expérience personnelle pour donner une orientation à son existence. Elle implique des actions guidées par les changements temporels, à articuler son identité humaine à l'aide de ses connaissances historiques.

3. La conscience historique

La conscience historique permet de se poser des questions concernant le passé afin de comprendre le présent. Elle n'est pas en soi une pensée critique; pour qu'elle le devienne, l'élève a à prendre conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis de sa compréhension du passé.

ANNEXE C

Guide pour des commentaires critiques sur le dispositif didactique

Voici une liste de questions pouvant guider vos commentaires lors de la validation du dispositif didactique (à titre indicatif seulement) :

Didacticienne (validation théorique)

Impressions générales

- Quelles ont été vos premières impressions à la suite de la lecture du dispositif?

Le contenu

- En quoi le dispositif répond-il aux objectifs de la recherche?
- En quoi le dispositif est-il conséquent avec le cadre théorique?
- Quelles activités vous semblent pertinentes? Pourquoi?
- Quelles activités devraient être modifiées? Pourquoi? Comment les amélioreriez-vous?
- Que pensez-vous de la logique du déroulement du dispositif?

Didacticienne (validation pratique)

- Que pensez-vous de la faisabilité du dispositif didactique?
- En quoi le contenu respecte-t-il le programme de français au secondaire?
- En quoi le dispositif didactique peut-il soulever ou non l'intérêt des élèves?
- Ainsi conçu, le dispositif est-il susceptible d'aider au développement de la conscience historique des élèves? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?
- Ainsi conçu, le dispositif est-il susceptible de faire vivre au sujet lecteur une expérience de lecture subjective? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?

Enseignante (validation pratique)

Impressions générales

- Quelles ont été vos premières impressions à la suite de la lecture du dispositif?

Le contenu

- Quelles activités vous semblent pertinentes? Pourquoi?
- Quelles activités devraient être modifiées? Pourquoi? Comment les amélioreriez-vous?
- Le dispositif vous semble-t-il complet? Sinon, que faudrait-il ajouter?
- Que pensez-vous de la logique du déroulement du dispositif?
- Que pensez-vous de sa faisabilité?
- En quoi le contenu respecte-t-il le programme de français au secondaire?

L'enseignement et l'apprentissage

- En quoi le dispositif didactique peut-il soulever ou non l'intérêt des élèves?
- Ainsi conçu, le dispositif est-il susceptible d'aider au développement de la conscience historique des élèves? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?
- Ainsi conçu, le dispositif est-il susceptible de faire vivre au sujet lecteur une expérience de lecture subjective? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?
- En quoi ce dispositif renouvelle-t-il votre vision de l'enseignement quant à l'exploitation du roman historique?
- En quoi ce dispositif renouvelle-t-il votre vision de l'enseignement quant à la démarche de la lecture subjective?
- Dans quelle mesure seriez-vous intéressée à exploiter ce dispositif en classe de français?
- Quelle coopération pouvez-vous imaginer avec la classe d'univers social?

Recommanderiez-vous ce dispositif à d'autres collègues? Pourquoi?

Annexe Da

La description du contexte d'opérationnalisation

1. Dispositif didactique

La création d'un dispositif didactique vient de l'intention de développer la conscience historique de la population adolescente par une démarche accompagnée de lecture subjective d'un roman historique. Selon Peters et Charlier (1999, p. 18) : « les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) ». Le dispositif exploite des moyens en vue de répondre à des intentions didactiques et pédagogiques:

Le dispositif a une visée d'efficacité (cf. Lannoy & Fusulier), d'optimisation des conditions de réalisation (cf. Vandendorpe), il est soudé au concept de stratégie (cf. Nel). À ce titre, le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés. (Peters et Charlier, p. 18)

Il s'agit de prendre en compte la faisabilité du projet en salle de classe, de bien préciser les buts et les objectifs au préalable : (1) établir des liens entre les activités fictionnalisantes de la lecture subjective, la compétence narrative et la conscience historique, propices au développement de cette dernière; (2) concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent. Toujours selon Peters et Charlier (1999), il faudrait se centrer à la fois sur des aspects de réception et sur des aspects de production. Le carnet de lecture accompagnant la lecture d'un roman historique s'intéressera à la réception des sujets lecteurs. S'en suivra une discussion qui amènera alors l'étape de la production où l'élève pourra expliciter l'expérience vécue, mais aussi parler de son rapport à l'Histoire, et plus spécifiquement, à la 1^{re} Guerre mondiale telle que vécue par les Canadiens-français.

Le dispositif s'adresse essentiellement aux élèves du deuxième cycle du secondaire. Ce choix a été fait dans la mesure où l'écart entre les connaissances développées en Histoire et la conscience historique, sera moindre puisque ces élèves auront déjà eu des cours d'histoire en lien avec l'époque traitée. En effet, le cours *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire est axé sur l'Histoire du Québec et du Canada. Certains élèves de secondaire 5 pourraient, par ailleurs, avoir suivi le cours optionnel *Monde contemporain* qui s'intéresse à l'époque du début du XXe siècle et qui touche aux deux Grandes Guerres. Les élèves du deuxième cycle auraient également une plus grande expérience de vie en société et en collectivité, surtout en milieux scolaire et parascolaire. La complexité de la lecture proposée est un autre facteur décisionnel en ce qui a trait à l'âge des participants.

2. Élaboration du dispositif didactique

2.1. Choix du roman historique *Frères ennemis*

Le roman historique contemporain exploite différents procédés littéraires, certains universels dans l'univers romanesque et d'autres qui lui sont propres. Dans le roman historique, il existe déjà deux récits : le récit emprunté à l'Histoire et l'histoire du récit. Ainsi pour Pouliot (1996), ce double récit installe une tension entre Histoire et imaginaire, avec d'une part, le récit effectué au nom de l'Histoire, qui domine la narration (héros-narrateur) et, d'autre part, cet autre récit rapporté par l'auteur lui-même.

Une autre caractéristique propre au roman historique contemporain est l'exploitation soit des personnages historiques mal connus, soit fictifs. Ce procédé permettrait au lecteur de s'identifier plus facilement aux individualités marquantes dans l'œuvre. Plus encore, le roman historique contemporain, c'est l'histoire « [centrée] sur l'espace intime des petites gens, généralement bannis de l'Histoire officielle » (Pouliot, 1996,

p. 241). Ce n'est donc plus la trame historique qui prédomine, mais la trame des individus dans leur rapport à l'Histoire. Les personnages historiques sont toujours présents, mais ils servent surtout à créer l'illusion référentielle.

Le roman choisi, *Frères ennemis*, a été écrit par Jean Mohsen Fahmy en 2009. Il s'agit donc d'un roman historique contemporain où l'époque décrite est celle du début du XXe siècle incluant la Première Guerre mondiale et le conflit apparaissant dans les écoles franco-ontariennes. Plusieurs thèmes historiques y sont donc décrits, en particulier les formes de nationalismes présentes à cette époque et qui sont représentées à la fois par les deux personnages principaux, les frères jumeaux Armand et Lionel, ainsi que par des personnages figurants historiques tels qu'Henri Bourassa, fondateur du journal *Le Devoir* et son collègue journaliste, Olivar Asselin.

Les frères jumeaux vivent à Montréal et sont issus d'une famille bourgeoise canadienne-française. Ils sont proches, partagent des valeurs similaires et des amis communs. Le déclenchement de la Première Guerre mondiale et l'amour éprouvé pour la même femme, Justine, viendra briser les liens fraternels entre eux.

Armand travaillera pour Henri Bourassa au journal *Le Devoir* et militera sur deux fronts : pour dénoncer la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale et pour appuyer les minorités francophones en Ontario lors de l'imposition du Règlement 17 qui limite l'enseignement du français. Lionel s'engagera, quant à lui comme soldat de l'infanterie et partira en Europe vivre la guerre dans les tranchées.

Dans le roman choisi, certains personnages historiques sont donc insérés tels qu'Henri Bourassa et Olivar Asselin. Ces derniers ne possèdent qu'un rôle secondaire et servent plutôt à représenter des idées sociales qui étaient véhiculées à cette époque. Ce sont plutôt les personnages fictifs, soit les deux frères, qui font revivre cette période de l'Histoire du Québec. L'illusion référentielle est par ailleurs essentielle à

l'appropriation d'une œuvre à caractère historique. C'est un contrat tacite entre le roman et le lecteur. Cet horizon d'attente doit être respecté afin que le sujet lecteur puisse trouver des échos à sa propre vie en plus d'accorder du sens au récit.

Les événements historiques réels mentionnés dans l'œuvre sont également tributaires de l'illusion référentielle. Mais, ils sont également fictionnalisés, ce qui crée parfois un rapport émotif aux événements passés. Dans ce cas-ci, la Première Guerre mondiale et la conscription contribuent à l'illusion référentielle. Ces deux événements sont par ailleurs vécus par des personnages fictifs qui souffrent énormément durant cette période. Les horreurs décrites, les événements ainsi exploités créent un rapport émotif fort qui pourrait influencer le jugement des sujets lecteurs. Les personnages fictifs pourraient alors mener le sujet lecteur à une certaine empathie envers eux, voire à l'identification. Le roman historique se sert généralement de ses personnages dans la perspective de l'empathie historique. « [...] la littérature permet aux jeunes, par le biais de l'identification et sous le mode symbolique, de partager leurs conflits, leurs souffrances et leurs joies avec des personnages qui ont vécu avant eux. » (Pouliot, 1996, p. 242)

2.2. Analyse du roman

Dans la section suivante, vous trouverez une analyse partielle des valeurs extratextuelles et intratextuelles du roman *Frères ennemis* de Jean Mohsen Fahmy.

Valeurs extratextuelles

Le roman a été publié en 2009 ce qui en fait un roman historique contemporain. Il touche à une période de l'histoire qui, quoique très étudiée en ce moment par les historiens à cause des cent ans de la déclaration de guerre en 1914, est peu présente en classe d'histoire. Il s'agit de la période de la fin du XIXe siècle et du début XXe

où les assises seront ébranlées par la Première Guerre mondiale et la première phase d'industrialisation. En fait, les jeunes d'aujourd'hui connaissent davantage la littérature de terroir par rapport à cette époque. Pourtant, cette période bout d'idées sociales au Québec où le nationalisme impérialiste se confronte à un nationalisme canadien-français nouveau et anti-impérialiste. Les Canadiens-français se sentent concernés par le sort des autres francophones du Canada depuis la pendaison de Louis Riel. Lamonde (2004) mentionne les principaux événements couvrant cette période dans son ouvrage *Histoire sociale des idées au Québec 1896-1929* :

- Création d'une ligue nationaliste pour une autonomie plus grande du Canada à l'égard de l'Empire britannique. La création de la ligue s'accompagne d'un désir d'autonomie des provinces à l'égard du pouvoir fédéral. Deux éléments sont particulièrement défendus au Québec: le respect du principe de la dualité des langues et le droit des minorités à des écoles séparées.
- Olivar Asselin crée le journal *Le nationaliste* (1904-1908) dirigé par la suite par Jules Fournier (1908-1910) auquel collaborent Henri Bourassa et Omer Hérroux. Mais il y a un conflit au sein des nationalistes : le nationalisme canadien opposé au nationalisme canadien-français.
- Bourassa fonde *Le Devoir* le 10 janvier 1910 pour lutter contre l'esprit partisan. Au Québec, *Le Devoir* dénonce « la vénalité, l'insouciance, la lâcheté, l'esprit de parti avilissant et étroit » (p. 30).
- La déclaration de la Guerre voit la presse francophone favorable à l'effort de guerre, à l'exception du journal *Le Devoir*.
- Conscription de 1917 (p. 41):

La conscription et les émeutes de 1918 à Québec vont porter à son paroxysme une frustration canadienne-française construite sur l'affaire des

écoles du Manitoba et de la pendaison de Riel, sur le ressac de la campagne anti-impérialiste depuis 1899, sur la crise des écoles du Nord-Ouest et celles de l'Ontario de 1912 à 1916, sur les tensions nationalistes et anti-impérialistes créées trois ans plus tôt par l'entrée en guerre du Canada.

- Émeutes à Québec qui durent quatre jours au printemps 1918.

Valeurs intratextuelles

Les personnages présents dans le roman font partie de la bourgeoisie canadienne-française de l'époque. La misère des ouvriers ou des agriculteurs n'est aucunement thématifiée ce qui pourrait différer de ce que les jeunes connaissent ou se représentent de cette période. Le roman traite de l'abolition des écoles francophones de l'Ontario et du combat nationaliste qui s'amplifie alors. La confrontation Anglais/Français n'est pas mise de l'avant quoique présente (conscription, groupes distincts d'entraînement dans l'armée, abolition des écoles francophones en Ontario, rapports conflictuels entre Britanniques et Canadiens-français sur le champ de bataille).

L'apport des Canadiens-français aux manifestations des Franco-ontariens pour leur droit à l'enseignement en français constitue probablement une information méconnue des élèves; cette information laisserait supposer que les deux provinces ne sont plus seulement deux solitudes, le Québec ne semblant plus autant isolé. Il y a ouverture sur le monde représentée par les manifestations des Canadiens-français pour les écoles franco-ontariennes et par la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale en Europe dans le camp des Canadiens.

Un autre élément qui pourrait modifier la conscience historique des élèves est la représentation des classes sociales à l'intérieur du roman. Non seulement les personnages principaux viennent d'une famille bourgeoise montréalaise, mais la participation aux manifestations en Ontario est elle aussi amorcée par les élites. Ce n'est pas le peuple qui s'est mobilisé. Cette transformation des perceptions quant à la

représentation que les élèves se font d'un Québécois appartenant à cette époque pourrait s'inscrire dans leur conscience historique se différenciant ainsi de la vision misérabiliste des Québécois « nés pour un petit pain » telle que décrite par Létourneau (2004; 2011).

Le roman s'attarde davantage sur les rapports conflictuels entre les formes de nationalismes existantes. Le personnage d'Armand est le portrait représentatif du nationalisme canadien-français. Il travaille avec Bourassa qui est lui-même anti-impérialiste et qui affirme que la vraie bataille des Canadiens-français se trouve au Canada plutôt qu'en Europe. Il est contre la création d'un régime canadien-français et contre la conscription. Lionel, pour sa part, représente le nationalisme impérialiste. Il se bat pour sa mère patrie la France et pour l'Angleterre. Les tensions nationalistes sont donc représentées par les deux frères. Il sera intéressant alors d'amener le lecteur à comparer les formes de nationalisme d'hier et d'aujourd'hui, étant donné que la conscience historique se construit dans le rapport entre passé, présent et avenir. Le thème du nationalisme sera donc exploité dans le dispositif afin de faire appel à la conscience historique des élèves.

Par ailleurs, Ovilas Asselin, collègue de Bourassa, s'engage lui-même dans l'armée, alors que les deux amis ont pourtant des visions communes du nationalisme. Quelles sont ses motivations? Les personnages historiques (Asselin et Bourassa) vivent eux-mêmes des tensions, doutent parfois de leurs convictions premières au même titre que les personnages fictifs (les deux frères). Par ce choix, l'auteur évoque des positions mitigées; il y a donc plus d'un point de vue sur l'époque en question. La polyphonie est d'ailleurs souvent exploitée dans le roman historique contemporain.

Le personnage de Justine crée un conflit entre les deux frères. Sa présence a un effet de trahison envers Lionel, sans compter qu'il s'est enrôlé. Sa présence pourrait donc

vraisemblablement attirer l'empathie du lecteur envers Lionel en plus de ses souffrances vécues durant la guerre.

Les jeunes Québécois ont probablement une conception d'un nationalisme divergeant de celle défendue par Henri Bourassa, mais s'éloignant encore plus du nationalisme impérialiste. Les personnages présentés dans l'œuvre auront possiblement des effets contradictoires sur les lecteurs. L'effet d'empathie, voire d'identification pourrait s'exprimer envers le personnage de Lionel même si sa vision du nationalisme s'oppose diamétralement à celle du sujet lecteur. Les rapports affectifs aux personnages, sans nécessairement modifier des prises de position ou des visions politiques chez les élèves pourraient tout de même amener une ouverture, voire un attachement aux êtres appartenant à cet espace-temps et ainsi diminuer la distance historique teintée d'indifférence relevée par Létourneau (2011) dans son étude sur la conscience historique des jeunes.

3. Outils didactiques

Les outils didactiques, constituant l'essentiel du dispositif, ont d'abord été conçus dans le but de faire ressortir certains éléments de la conscience historique de l'élève sur l'époque sélectionnée, pour ensuite tenter de développer cette conscience historique, pour enfin vérifier s'il y a eu transformation ou développement de ladite conscience à la fin du dispositif. Le dispositif est constitué d'un guide d'accompagnement destiné au personnel enseignant (Annexe 6). Il est également divisé selon les trois moments de la lecture : avant, pendant et après.

Avant la lecture

Nous proposons d'abord quelques questions de mise en situation afin d'activer les connaissances antérieures des élèves principalement sur l'époque ciblée lors d'une discussion en grand groupe (Annexe 6).

Nous avons ensuite élaboré un questionnaire sur les représentations des élèves à la fois sur le roman historique et sur la période de l'Histoire décrite dans le roman (Annexe 2), qui sera complété individuellement avant la lecture.

Pendant la lecture

Un carnet de lecture (Annexe 4) accompagnera ensuite la lecture de l'œuvre. Il est construit selon les quatre activités fictionnalisantes du lecteur conjuguant des éléments propres à la conscience historique (Annexes Ba ou Bb).

Après la lecture

Après lecture, un questionnaire proposera une lecture distanciée de l'œuvre (Annexe 5). Il servira à faire ressortir des éléments de la conscience historique grâce à la compétence narrative de l'élève. En effet, la compétence narrative se divise en sous-compétences décrites par Rüsen (2004), telles que l'expérience temporelle qui inclut l'empathie historique, l'interprétation qui consiste à concevoir un temps significatif entre passé, présent et futur et l'orientation qui consiste à articuler son identité humaine à l'aide de ses connaissances historiques et de ses expériences personnelles.

La dernière activité du dispositif consiste en une discussion qui pourra prendre diverses formes en classe (Annexe 6). Celle-ci amènera l'élève à créer un rapport dynamique entre son expérience et l'Histoire, à se raconter comme être appartenant à une société qui a elle-même une histoire. C'est la compétence narrative de l'élève

(Ricœur 1985, Rüsen 2004) qui sera mise à contribution à cette étape du dispositif. Il est important de souligner que la présentation des outils didactiques suit chronologiquement l'actualisation en classe du dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

Armand, A. (2011). *Enseigner la littérature-Enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité*. Canal U : La vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. Récupéré le 10 juin 2012 de <http://www.canal-u.tv>.

Lamonde, Y. (2004) *Histoire sociale des idées au Québec*. Montréal : Fides. 2. 1896-1929.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans G. Langlade, A. Rouxel (Dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Létourneau J. (2014). *Je me souviens? – Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Éditions Fides.

Létourneau et Moisan (2004, juin). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*. 85 (2), 325-356

Peeters H. et Charlier P. (1999) Contribution à une théorie du dispositif. Éditions C.N.R.S. *Hermès*. (25), p.15 à 23. Récupéré le 24 août 2014 de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm>

Pouliot, Suzanne. (1996) Les romans historiques: lieux d'altérité ou enjeux idéologiques. Dans N. Tutiaux-Guillon, D. Nourrisson (Dir. 2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, (p. 240-247). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Ricœur, P. (1985) *Temps et récit raconté*. Paris : Éditions du Seuil. (Coll. « L'ordre philosophique »)

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.

ANNEXE Db

La description du contexte d'opérationnalisation

1. Dispositif didactique

La création d'un dispositif didactique vient de l'intention de développer la conscience historique de la population adolescente par une démarche accompagnée de lecture subjective d'un roman historique. Le dispositif exploite des moyens en vue de répondre à des intentions didactiques et pédagogiques. Il s'agit de prendre en compte la faisabilité du projet en salle de classe, de bien préciser les buts et les objectifs au préalable : concevoir un dispositif didactique de lecture subjective d'un roman historique susceptible de développer la conscience historique de l'élève adolescent. Le carnet de lecture accompagnant la lecture d'un roman historique s'intéressera à la réception des sujets lecteurs. S'en suivra une discussion qui amènera alors l'étape de la production où l'élève pourra expliciter l'expérience vécue, mais aussi parler de son rapport à l'Histoire, et plus spécifiquement, à la 1^{re} Guerre mondiale telle que vécue par les Canadiens-français.

Le dispositif s'adresse essentiellement aux élèves du deuxième cycle du secondaire. Ce choix a été fait dans la mesure où l'écart entre les connaissances développées en Histoire et la conscience historique, sera moindre puisque ces élèves auront déjà eu des cours d'histoire en lien avec l'époque traitée. En effet, le cours *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* au deuxième cycle du secondaire est axé sur l'Histoire du Québec et du Canada. Certains élèves de secondaire 5 pourraient, par ailleurs, avoir suivi le cours optionnel *Monde contemporain* qui s'intéresse à l'époque du début du XX^e siècle et qui touche aux deux Grandes Guerres. Les élèves du deuxième cycle

auraient également une plus grande expérience de vie en société et en collectivité, surtout en milieux scolaire et parascolaire. La complexité de la lecture proposée est un autre facteur décisionnel en ce qui a trait à l'âge des participants.

2. Élaboration du dispositif didactique

2.1. Choix du roman historique *Frères ennemis*

Le roman historique contemporain exploite différents procédés littéraires, certains universels dans l'univers romanesque et d'autres qui lui sont propres. Dans le roman historique, il existe déjà deux récits : le récit emprunté à l'Histoire et l'histoire du récit.

Une autre caractéristique propre au roman historique contemporain est l'exploitation soit des personnages historiques mal connus, soit fictifs. Ce procédé permettrait au lecteur de s'identifier plus facilement aux individualités marquantes dans l'œuvre. Ce n'est donc plus la trame historique qui prédomine, mais la trame des individus dans leur rapport à l'Histoire. Les personnages historiques sont toujours présents, mais ils servent surtout à créer l'illusion référentielle.

Le roman choisi, *Frères ennemis*, a été écrit par Jean Mohsen Fahmy en 2009. Il s'agit donc d'un roman historique contemporain où l'époque décrite est celle du début du XXe siècle incluant la Première Guerre mondiale et le conflit apparaissant dans les écoles franco-ontariennes. Plusieurs thèmes historiques y sont donc décrits, en particulier les formes de nationalismes présentes à cette époque et qui sont représentées à la fois par les deux personnages principaux, les frères jumeaux Armand et Lionel, ainsi que par des personnages figurants historiques tels qu'Henri Bourassa, fondateur du journal *Le Devoir* et son collègue journaliste, Olivar Asselin.

Les frères jumeaux vivent à Montréal et sont issus d'une famille bourgeoise canadienne-française. Ils sont proches, partagent des valeurs similaires et des amis communs. Le déclenchement de la Première Guerre mondiale et l'amour éprouvé pour la même femme, Justine, viendra briser les liens fraternels entre eux.

Armand travaillera pour Henri Bourassa au journal *Le Devoir* et militera sur deux fronts : pour dénoncer la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale et pour appuyer les minorités francophones en Ontario lors de l'imposition du Règlement 17 qui limite l'enseignement du français. Lionel s'engagera, quant à lui comme soldat de l'infanterie et partira en Europe vivre la guerre dans les tranchées.

Dans le roman choisi, certains personnages historiques sont donc insérés tels qu'Henri Bourassa et Olivar Asselin. Ces derniers ne possèdent qu'un rôle secondaire et servent plutôt à représenter des idées sociales qui étaient véhiculées à cette époque. Ce sont plutôt les personnages fictifs, soit les deux frères, qui font revivre cette période de l'Histoire du Québec. L'illusion référentielle est par ailleurs essentielle à l'appropriation d'une œuvre à caractère historique. C'est un contrat tacite entre le roman et le lecteur. Cet horizon d'attente doit être respecté afin que le sujet lecteur puisse trouver des échos à sa propre vie en plus d'accorder du sens au récit.

Les événements historiques réels mentionnés dans l'œuvre sont également tributaires de l'illusion référentielle. Mais, ils sont également fictionnalisés, ce qui crée parfois un rapport émotif aux événements passés. Dans ce cas-ci, la Première Guerre mondiale et la conscription contribuent à l'illusion référentielle. Ces deux événements sont par ailleurs vécus par des personnages fictifs qui souffrent énormément durant cette période. Les horreurs décrites, les événements ainsi exploités créent un rapport émotif fort qui pourrait influencer le jugement des sujets lecteurs. Les personnages fictifs pourraient alors mener le sujet lecteur à une certaine empathie envers eux,

voire à l'identification. Le roman historique se sert généralement de ses personnages dans la perspective de l'empathie historique.

2.2. Analyse du roman

Dans la section suivante, vous trouverez une analyse partielle des valeurs extratextuelles et intratextuelles du roman *Frères ennemis* de Jean Mohsen Fahmy.

Valeurs extratextuelles

Le roman a été publié en 2009 ce qui en fait un roman historique contemporain. Il touche à une période de l'histoire qui, quoique très étudiée en ce moment par les historiens à cause des cent ans de la déclaration de guerre en 1914, est peu présente en classe d'histoire. Il s'agit de la période de la fin du XIXe siècle et du début XXe où les assises seront ébranlées par la Première Guerre mondiale et la première phase d'industrialisation. En fait, les jeunes d'aujourd'hui connaissent davantage la littérature de terroir par rapport à cette époque. Pourtant, cette période bout d'idées sociales au Québec où le nationalisme impérialiste se confronte à un nationalisme canadien-français nouveau et anti-impérialiste. Les Canadiens-français se sentent concernés par le sort des autres francophones du Canada depuis la pendaison de Louis Riel. Lamonde (2004) mentionne les principaux événements couvrant cette période dans son ouvrage *Histoire sociale des idées au Québec 1896-1929* :

- Création d'une ligue nationaliste pour une autonomie plus grande du Canada à l'égard de l'Empire britannique. La création de la ligue s'accompagne d'un désir d'autonomie des provinces à l'égard du pouvoir fédéral. Deux éléments sont particulièrement défendus au Québec: le respect du principe de la dualité des langues et le droit des minorités à des écoles séparées.

- Olivar Asselin crée le journal *Le nationaliste* (1904-1908) dirigé par la suite par Jules Fournier (1908-1910) auquel collaborent Henri Bourassa et Omer Héroux. Mais

il y a un conflit au sein des nationalistes : le nationalisme canadien opposé au nationalisme canadien-français.

- Bourassa fonde *Le Devoir* le 10 janvier 1910 pour lutter contre l'esprit partisan. Au Québec, *Le Devoir* dénonce « la vénalité, l'insouciance, la lâcheté, l'esprit de parti avilissant et étroit » (p. 30).

- La déclaration de la Guerre voit la presse francophone favorable à l'effort de guerre, à l'exception du journal *Le Devoir*.

- Conscription de 1917 (p. 41):

La conscription et les émeutes de 1918 à Québec vont porter à son paroxysme une frustration canadienne-française construite sur l'affaire des écoles du Manitoba et de la pendaison de Riel, sur le ressac de la campagne anti-impérialiste depuis 1899, sur la crise des écoles du Nord-Ouest et celles de l'Ontario de 1912 à 1916, sur les tensions nationalistes et anti-impérialistes créées trois ans plus tôt par l'entrée en guerre du Canada.

- Émeutes à Québec qui durent quatre jours au printemps 1918.

Valeurs intratextuelles

Les personnages présents dans le roman font partie de la bourgeoisie canadienne-française de l'époque. La misère des ouvriers ou des agriculteurs n'est aucunement thématifiée ce qui pourrait différer de ce que les jeunes connaissent ou se représentent de cette période. Le roman traite de l'abolition des écoles francophones de l'Ontario et du combat nationaliste qui s'amplifie alors. La confrontation Anglais/Français n'est pas mise de l'avant quoique présente (conscription, groupes distincts d'entraînement dans l'armée, abolition des écoles francophones en Ontario, rapports conflictuels entre Britanniques et Canadiens-français sur le champ de bataille).

L'apport des Canadiens-français aux manifestations des Franco-ontariens pour leur droit à l'enseignement en français constitue probablement une information méconnue des élèves; cette information laisserait supposer que les deux provinces ne sont plus seulement deux solitudes, le Québec ne semblant plus autant isolé. Il y a ouverture sur le monde représentée par les manifestations des Canadiens-français pour les écoles franco-ontariennes et par la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale en Europe dans le camp des Canadiens.

Un autre élément qui pourrait modifier la conscience historique des élèves est la représentation des classes sociales à l'intérieur du roman. Non seulement les personnages principaux viennent d'une famille bourgeoise montréalaise, mais la participation aux manifestations en Ontario est elle aussi amorcée par les élites. Ce n'est pas le peuple qui s'est mobilisé. Cette transformation des perceptions quant à la représentation que les élèves se font d'un Québécois appartenant à cette époque pourrait s'inscrire dans leur conscience historique se différenciant ainsi de la vision misérabiliste des Québécois « nés pour un petit pain » telle que décrite par Létourneau (2004; 2011).

Le roman s'attarde davantage sur les rapports conflictuels entre les formes de nationalismes existantes. Le personnage d'Armand est le portrait représentatif du nationalisme canadien-français. Il travaille avec Bourassa qui est lui-même anti-impérialiste et qui affirme que la vraie bataille des Canadiens-français se trouve au Canada plutôt qu'en Europe. Il est contre la création d'un régime canadien-français et contre la conscription. Lionel, pour sa part, représente le nationalisme impérialiste. Il se bat pour sa mère patrie la France et pour l'Angleterre. Les tensions nationalistes sont donc représentées par les deux frères. Il sera intéressant alors d'amener le lecteur à comparer les formes de nationalisme d'hier et d'aujourd'hui, étant donné que la conscience historique se construit dans le rapport entre passé, présent et avenir. Le

thème du nationalisme sera donc exploité dans le dispositif afin de faire appel à la conscience historique des élèves.

Par ailleurs, Ovilas Asselin, collègue de Bourassa, s'engage lui-même dans l'armée, alors que les deux amis ont pourtant des visions communes du nationalisme. Quelles sont ses motivations? Les personnages historiques (Asselin et Bourassa) vivent eux-mêmes des tensions, doutent parfois de leurs convictions premières au même titre que les personnages fictifs (les deux frères). Par ce choix, l'auteur évoque des positions mitigées; il y a donc plus d'un point de vue sur l'époque en question. La polyphonie est d'ailleurs souvent exploitée dans le roman historique contemporain.

Le personnage de Justine crée un conflit entre les deux frères. Sa présence a un effet de trahison envers Lionel, sans compter qu'il s'est enrôlé. Sa présence pourrait donc vraisemblablement attirer l'empathie du lecteur envers Lionel en plus de ses souffrances vécues durant la guerre.

Les jeunes Québécois ont probablement une conception d'un nationalisme divergeant de celle défendue par Henri Bourassa, mais s'éloignant encore plus du nationalisme impérialiste. Les personnages présentés dans l'œuvre auront possiblement des effets contradictoires sur les lecteurs. L'effet d'empathie, voire d'identification pourrait s'exprimer envers le personnage de Lionel même si sa vision du nationalisme s'oppose diamétralement à celle du sujet lecteur. Les rapports affectifs aux personnages, sans nécessairement modifier des prises de position ou des visions politiques chez les élèves pourraient tout de même amener une ouverture, voire un attachement aux êtres appartenant à cet espace-temps et ainsi diminuer la distance historique teintée d'indifférence relevée par Létourneau (2014) dans son étude sur la conscience historique des jeunes.

3. Outils didactiques

Les outils didactiques, constituant l'essentiel du dispositif, ont d'abord été conçus dans le but de faire ressortir certains éléments de la conscience historique de l'élève sur l'époque sélectionnée, pour ensuite tenter de développer cette conscience historique, pour enfin vérifier s'il y a eu transformation ou développement de ladite conscience à la fin du dispositif. Le dispositif est constitué d'un guide d'accompagnement destiné au personnel enseignant (Annexe 6). Il est également divisé selon les trois moments de la lecture : avant, pendant et après.

Avant la lecture

Nous proposons d'abord quelques questions de mise en situation afin d'activer les connaissances antérieures des élèves principalement sur l'époque ciblée lors d'une discussion en grand groupe (Annexe 6).

Nous avons ensuite élaboré un questionnaire sur les représentations des élèves à la fois sur le roman historique et sur la période de l'Histoire décrite dans le roman (Annexe 2), qui sera complété individuellement avant la lecture.

Pendant la lecture

Un carnet de lecture (Annexe 4) accompagnera ensuite la lecture de l'œuvre. Il est construit selon les quatre activités fictionnalisantes du lecteur conjuguant des éléments propres à la conscience historique (Annexes Ba ou Bb).

Après la lecture

Après lecture, un questionnaire proposera une lecture distanciée de l'œuvre (Annexe 5). Il servira à faire ressortir des éléments de la conscience historique grâce à la compétence narrative de l'élève. En effet, la compétence narrative se divise en sous-compétences décrites par Rüsen (2004), telles que l'expérience temporelle qui inclut

l'empathie historique, l'interprétation qui consiste à concevoir un temps significatif entre passé, présent et futur et l'orientation qui consiste à articuler son identité humaine à l'aide de ses connaissances historiques et de ses expériences personnelles.

La dernière activité du dispositif consiste en une discussion qui pourra prendre diverses formes en classe (Annexe 6). Celle-ci amènera l'élève à créer un rapport dynamique entre son expérience et l'Histoire, à se raconter comme être appartenant à une société qui a elle-même une histoire. C'est la compétence narrative de l'élève (Ricœur 1985, Rüsen 2004) qui sera mise à contribution à cette étape du dispositif. Il est important de souligner que la présentation des outils didactiques suit chronologiquement l'actualisation en classe du dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans G. Langlade, A. Rouxel (Dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Létourneau J. (2014). *Je me souviens? – Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Éditions Fides.

Létourneau et Moisan (2004, juin). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*. 85 (2), 325-356

Ricœur, P. (1985) *Temps et récit raconté*. Paris : Éditions du Seuil. (Coll. « L'ordre philosophique »)

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 63-85. Toronto: University of Toronto Press.

ANNEXE 1

Guide d'accompagnement pour le personnel enseignant

Il faudra informer les élèves des différents objectifs poursuivis aux différentes étapes du dispositif. Les objectifs sont explicités au début de chaque outil didactique.

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : **Vivre-ensemble et citoyenneté**

Les élèves seront amenés à comprendre les enjeux et les idées sociales véhiculées à l'époque de la Première Guerre mondiale, ici, au Québec. Ils pourront connaître les diverses idéologies et les nouvelles formes de nationalisme qui sont apparues à cette période. Ils pourront se rendre compte que c'était une société bouillonnante d'idées.

COMPÉTENCES

1. Lire et apprécier un roman historique :

1.1. Construire du sens :

- a) Planifier sa lecture en fonction de la situation : Contextualisation (activation des connaissances antérieures, questionnaire sur les représentations et visionnage de capsules documentaires historiques)
- b) Comprendre et interpréter le roman historique *Frères ennemis* de Jean Moshen Fahmy et y réagir (carnet de lecture, questionnaire après lecture et discussion)

1.2. Porter un jugement critique :

- a) Mettre en contexte une œuvre (questionnaire sur les représentations et visionnage de capsules documentaires historiques)
- b) Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique, aux procédés textuels et linguistiques (tout le dispositif)
- c) Confronter son appréciation avec celles de ses pairs (discussion après le visionnage de capsules documentaires historique ou en groupe de discussion)
- d) Étayer et nuancer l'expression de son jugement (questionnaire après lecture et discussion)

1.3. Réfléchir à sa pratique de lecteur : Avec le questionnaire après lecture (distanciation)

2. S'exprimer à l'oral sur les notions d'engagement et sur le rôle du citoyen : lors de la discussion

INTENTIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES :

Les outils didactiques comportent un large éventail de questions. Les questions peuvent être sélectionnées en regard des intentions didactiques et pédagogiques sélectionnées.

- **S'interroger sur le genre romanesque historique :** réflexion sur l'objet, le roman historique comme tel et sur les romans historiques québécois particulièrement; développement de la conscience historique.
- **Apprécier un roman historique québécois :** appréciation basée sur la lecture subjective de l'œuvre, de l'activité fictionnalisante du lecteur et la compétence narrative de Rüsen.

➤ **Se distancier de l'œuvre pour mieux comprendre ses mécanismes d'interprétation en lecture :**

Justifier ses réactions et ses sentiments envers les différents personnages durant le questionnaire après lecture.

➤ **Mieux connaître et comprendre la société québécoise du début du XXe siècle :**

Le monde urbain et la ville de Montréal, la connaissance de la bourgeoisie canadienne-française. L'apparition de plusieurs journaux et de nouvelles idées sociales. La présence des Canadiens-français sur la scène internationale et leur participation à la Première Guerre mondiale.

➤ **Comparer les formes de nationalisme d'hier à celles d'aujourd'hui :**

Impérialisme et nationalisme canadien-français en comparaison avec le fédéralisme actuel et la souveraineté

➤ **Réfléchir à la notion d'engagement et au rôle de citoyen :**

Réflexion sur la conscription et l'enrôlement dans les forces armées; réflexion sur les formes d'engagement sociales et sur le rôle de citoyen.

AXES DE DÉVELOPPEMENT

- **Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques**
:

Réflexion critique sur diverses idéologies et formes d'organisations politiques

- **Appropriation de la culture de la paix :**

Connaissance et compréhension des conflits à l'échelle internationale

ACTIVITÉS

1. Avant la lecture

- 1.1. **Activation des connaissances antérieures** : Interroger les élèves en grand groupe sur ce qu'ils savent déjà de la Première Guerre mondiale? Le rôle du Canada? Du Québec? (voir tableau 3)
- 1.2. **Questionnaire sur les représentations des élèves** (Annexe 2): les amener à réfléchir sur leurs connaissances de l'époque ciblée et sur l'objet étudié : le roman historique. Les élèves répondent au questionnaire individuellement. La 4^e colonne du tableau, « ce que j'ai appris », sera complétée ultérieurement, après la lecture du roman (Annexe 5).
- 1.3. **Discussion à partir des capsules documentaires sur la Première Guerre mondiale (Annexe 3)** : Amener les élèves à réagir après le visionnage des capsules (sentiments) et à s'exprimer sur la participation des Canadiens à la Première Guerre mondiale (opinions). Les élèves sont invités par la suite à répondre aux colonnes 2 et 3 du tableau 3 de l'Annexe 2. Prolongement : animer un débat de type pour ou contre sur

l'enrôlement. La classe est divisée en deux arbitrairement. Avant, le débat, les élèves cherchent des arguments en petits groupes.

2. Pendant la lecture

2.1. Carnet de lecture : Amener chaque élève à faire une lecture subjective de l'œuvre selon les quatre sous-activités fictionnalisantes du sujet lecteur et selon la compétence narrative et ses trois sous-compétences :

Liens entre les sous-compétences de Rüsen (2004) et les sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004)	
Sous-compétences narratives de Rüsen (2004) (conscience historique)	Sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004)
Expérience temporelle (sensibilité historique)	<p>Cohérence mimétique : comprendre et apprécier la qualité temporelle du récit</p> <p>Réaction axiologique : porter un jugement sur les personnages ayant appartenu à une autre époque</p> <p>L'activité fantasmatique : créer un rapprochement avec les personnages d'une autre époque.</p> <p>Concrétisation imageante : s'imaginer les individus vivant à une autre époque.</p>
Interprétation	<p>Cohérence mimétique : faire des liens entre les actions, les décisions et les personnages</p> <p>Réaction axiologique : prendre position en s'appuyant sur son propre système de valeurs.</p>
Orientation	<p>Réaction axiologique : comparer l'époque décrite et le contexte historique à l'époque actuelle</p> <p>Cohérence mimétique : faire des liens entre hier et aujourd'hui</p>

Ce tableau comporte des liens entre le Programme de Formation (MELS) et les sous-activités fictionnalisantes de Langlade et les sous-compétences narratives de Rüsen afin de faciliter l'évaluation par la suite.

Tableau 4 : Programme de Formation (critères d'évaluation) en lien avec les sous-activités fictionnalisantes de Langlade (2004) et les sous-compétences narratives de Rüsen (2004)

Critères d'évaluation (MELS)	Lecture subjective Compétence narrative
Compréhension	Cohérence mimétique : Établir des liens entre les personnages, leurs actions et l'intrigue.
Interprétation	Interprétation Cohérence mimétique Réaction axiologique : Interpréter l'œuvre et justifier à l'aide des éléments du texte.
Réaction	Réaction axiologique Activité fantasmatique Expérience temporelle : Réagir au texte justifier ses réactions à l'aide des éléments du texte.
Jugement critique	Réaction axiologique Trois sous-compétences narratives : Exercer son jugement critique et justifier son jugement à l'aide des éléments du texte.
Appréciation	Elle peut être reliée à chacune des sous-activités fictionnalisantes et des sous-compétences narratives

2.2. Durant la lecture, chaque élève complètera son carnet de lecture, chapitre après chapitre, soit individuellement, soit en cercle de lecture (3 ou 4 élèves).

La lecture peut être individuelle ou faite à haute voix par la personne enseignante ou un des élèves. Elle peut être réalisée en classe ou à la maison.

2.3. Selon les besoins ou la dynamique du groupe, la personne enseignante peut revenir sur telle ou telle partie moins bien comprise ou provoquer un débat.

Débats proposés :

- a) Chapitre II : le règlement 17 en Ontario qui limite l'enseignement en français pour les Franco-ontariens. Question possible : Auriez-vous participé aux manifestations pour les Franco-ontariens? Pourquoi?
- b) Chapitre XIV : l'exécution du soldat pour indiscipline. Question : Êtes-vous d'accord avec la décision du lieutenant? Pourquoi?

3. Après la lecture

3.1. Questions à la fin du carnet de lecture (Annexe 4) : À partir des deux dernières questions quelques les élèves pourront poursuivre l'intrigue en s'interrogeant sur les relations entre les deux frères à la suite des épreuves ainsi que sur l'influence de la guerre sur un soldat qui revient du combat.

Les élèves y répondent soit individuellement, soit en cercle de lecture. Dans les deux cas, il y aura ensuite échange avec le groupe classe.

3.2. Questionnaire après lecture (distanciation) de l'œuvre (Annexe 5) :

Amener chaque élève à s'interroger sur ses réactions durant la lecture, sur sa perception des personnages du roman et sur ses représentations du Québec au début du XXe siècle.

Les élèves complètent individuellement ce questionnaire. Celui-ci s'inscrit dans une démarche de lecture subjective où chaque sujet lecteur a une lecture singulière.

3.2 Discussion (individuelle ou en groupe de discussion) (Annexe 6):

Réfléchir sur la notion d'engagement, sur la citoyenneté et sur le nationalisme d'hier à aujourd'hui.

Les rencontres seront enregistrées sur bandes audio pour faciliter l'évaluation formative de la personne enseignante en ce qui concerne la conscience historique de chacun des élèves, son éveil, son développement, sa transformation...

Tableau 5 : Planification globale des activités du dispositif didactique

Activités	Actions de la personne enseignante	Actions de l'élève	Matériel et ressources
Activation des connaissances antérieures : Interroger les élèves en grand groupe sur ce qu'ils savent déjà de la Première Guerre mondiale? Le rôle du Canada? Du Québec? Durée : environ	Interroger les élèves en grand groupe sur ce qu'ils savent déjà de la Première Guerre mondiale. Exemples de questions : 1. Qu'est-ce qui a déclenché la 1 ^{re} Guerre mondiale? 2. Qui étaient impliqués dans ce	Réfléchir sur ce qu'il connaît déjà sur la Première Guerre mondiale. S'exprimer sur ses connaissances du conflit mondial.	Tableau ou affiche : il serait intéressant de noter les réponses des élèves afin de comparer après le visionnage des capsules documentaires (Annexe 2) Annexe 1 : document d'accompagnement

un demi-cours	<p>conflit?</p> <p>3. Quel a été le rôle du Canada à cette Guerre?</p> <p>4. Quel a été le rôle du Québec à cette Guerre?</p> <p>5. Quelles ont été les conséquences de la Guerre?</p>		
<p>Questionnaire sur les représentations des élèves (Annexe 2):</p> <p>Durée : environ un demi-cours</p>	<p>Expliquer les intentions didactiques et pédagogiques ainsi que les objectifs visés par ce questionnaire (voir au début de l'Annexe 2)</p>	<p>réfléchir sur leurs connaissances de l'époque ciblée et sur l'objet étudié : le roman historique</p> <p>Répondre au questionnaire individuellement : la 4^e colonne du tableau, « ce que j'ai appris », sera complétée ultérieurement, après la lecture du roman (Annexe 5).</p>	<p>Annexe 2 (questionnaire sur les représentations)</p> <p>Annexe 1 : document d'accompagnement</p>
<p>Discussion à partir des capsules documentaires sur la Première Guerre mondiale</p>	<p>Expliquer les intentions didactiques et pédagogiques ainsi que les objectifs visés par l'activité (voir au début de l'Annexe 3)</p> <p>Expliquer aux élèves</p>	<p>Réagir après le visionnage des capsules (sentiments);</p> <p>S'exprimer sur la participation des Canadiens à la 1^{re} Guerre mondiale (opinions)</p>	<p>Annexe 3 : Discussion à partir des capsules documentaires sur la Première Guerre mondiale</p> <p>Annexe 2 : colonnes 2 et 3 à remplir</p>

<p>(Annexe 3)</p> <p>Durée : 1 cours</p>	<p>sommairement le contexte socio-historique de la 1^{re} Guerre mondiale (voir dans Annexe 3)</p> <p>Animer la discussion après le visionnage des capsules (voir questions annexe 3)</p> <p>Animer le débat pour ou contre l'enrôlement à la guerre</p>	<p>Répondre aux colonnes 2 et 3 du tableau dans l'Annexe 2 (questionnaire sur les représentations)</p> <p>S'exprimer pour ou contre l'enrôlement à la guerre en se basant sur des arguments.</p>	<p>Matériel audio-visuel : visionnage des capsules documentaires (accessibles en ligne)</p> <p>Annexe 1 : document d'accompagnement</p>
<p>Carnet de lecture (Annexe 4):</p> <p>Durée : dépend si le roman est lu partiellement ou entièrement en salle de classe</p>	<p>Expliquer les intentions didactiques et pédagogiques ainsi que les objectifs visés par ce questionnaire (voir au début de l'Annexe 4)</p> <p>Adapter le carnet de lecture en sélectionnant des questions en fonction de l'intention choisie (ex. on peut omettre les questions qui touchent au nationalisme si l'on décide de ne pas aborder ce thème)</p> <p>Prévoir des arrêts au cours de la lecture pour répondre à</p>	<p>Faire une lecture subjective de l'œuvre selon les quatre sous-activités fictionnalisantes et selon les sous-compétences narratives</p> <p>Apprécier le roman historique <i>Frères ennemis</i> de Jean Moshen Fahmy</p>	<p>Annexe 4 : carnet de lecture</p> <p>Roman <i>Frères ennemis</i> de Jean Moshen Fahmy</p> <p>Annexe 1 : document d'accompagnement</p>

	<p>certaines questions en grand groupe ou en groupes de pairs (des propositions sont faites à l'intérieur du carnet de lecture)</p> <p>Déterminer les questions qui seront évaluées au préalable</p>		
<p>Questionnaire après lecture (distanciation) de l'œuvre (Annexe 5) :</p> <p>Durée : 1 cours</p>	<p>Expliquer les intentions didactiques et pédagogiques ainsi que les objectifs visés par ce questionnaire (voir au début de l'Annexe 5)</p>	<p>S'interroger sur ses réactions durant la lecture, sur les personnages et sur ses représentations du Québec au début du XX^e siècle</p> <p>Remplir le questionnaire</p>	<p>Annexe 5 : questionnaire après lecture (Distanciation)</p>
<p>Discussion</p> <p>Durée : 1 cours</p>	<p>Diviser la classe en groupe de 4-5 élèves</p> <p>Diviser les questions pour les équipes (ils ne devront répondre qu'à certaines questions)</p> <p>Déterminer un secrétaire pour chaque équipe qui devra écrire les réponses à certaines questions.</p>	<p>S'exprimer à l'oral sur différentes questions touchant l'engagement, la citoyenneté et le nationalisme d'hier à aujourd'hui</p> <p>Respecter son tour de parole et autrui</p> <p>Évaluer ses pairs après l'activité à l'aide de la grille d'évaluation par</p>	<p>Annexe 6 : discussion</p> <p>Grille d'observation pour la personne enseignante</p> <p>Grille d'évaluation par les pairs</p>

	Circuler pour recueillir certaines observations (voir grille d'observation pour la personne enseignante dans le but d'évaluer la compétence orale)	les pairs	
--	--	-----------	--

Tableau 6 : Proposition de grille d'évaluation par les pairs

Je donne à chacun des membres de mon équipe une cote de 1 à 4 pour chaque critère évalué.

4- Au-delà de mes attentes.

3- Équivalent à mes attentes.

2- Il aurait pu faire mieux.

1- En-deçà de mes attentes.

	<i>Critères</i>	<i>Coéquipier #1</i>	<i>Coéquipier #2</i>	<i>Coéquipier #3</i>	<i>Coéquipier #4</i>
A	Cet élève s'exprime avec un vocabulaire approprié aux thèmes étudiés				
B	Cet élève a effectué sa part du travail en fonction du rôle attribué.				
C	Cet élève possède un bon débit, ton et volume de la voix.				
D	Cet élève a utilisé son droit de parole pendant le retour en équipe.				
E	Cet élève a accepté les idées des autres.				

Tableau 7 : Proposition de grille d'évaluation par la personne enseignante

Nom de l'élève : _____ Équipe : ____

Compétence : s'exprimer à l'oral sur les notions d'engagement et sur le rôle du citoyen

Je t'ai donné une cote de 1 à 4 pour chaque énoncé, selon l'échelle présentée.

4- Au-delà de mes attentes.

3- Équivalent à mes attentes.

2- Tu aurais pu faire mieux.

1- En-deçà de mes attentes.

	<u>Critères d'évaluation</u>	<u>Membre de l'équipe :</u>
A	L'élève exprime clairement son point de vue. (cohérence dans ses propos)	
B	L'élève emploie un vocabulaire riche, varié et correct.	

C	L'élève respecte la prise de parole. (une écoute attentive, des propos respectueux)	
D	L'élève participe activement à l'activité.	

Commentaires :

ANNEXE 2

Questionnaire sur les représentations

Objectifs pédagogiques:

- Exprimer les représentations sur le genre romanesque historique : réflexion sur l'objet, le roman historique comme tel et sur les romans historiques québécois particulièrement en plus de l'exploitation en classe de français et en univers social
- Survoler le contexte socio-historique du roman en s'interrogeant sur les Canadiens-Français et sur la Première Guerre mondiale

1. Questions d'ordre contextuel

Exploitation du roman historique en classe de français

T'est-il arrivé de lire des romans historiques en classe de français? Si oui, nommes-en quelques-uns?

Selon toi, quel est l'intérêt de lire un roman historique en classe de français?

Exploitation du roman historique en classe d'univers social

T'est-il arrivé de lire des romans historiques en classe d'univers social? Si oui, nommes-en quelques-uns?

Selon toi, quel est l'intérêt de lire un roman historique en classe d'univers social?

Lisiez-vous l'œuvre entière ou plutôt des extraits d'œuvres? Que préfères-tu? Pourquoi?

Roman historique québécois

As-tu lu des romans historiques québécois ? Si oui, lesquels? Sinon, pourquoi?

Si tu en as déjà lus, quels étaient les thèmes les plus exploités dans ces romans?

De quelles époques traitaient-ils en général?

2. Questions d'ordre culturel

Roman historique

Selon toi, qu'est-ce qu'un roman historique?

Est-ce un genre littéraire que tu aimes lire? Pourquoi?

Ceux que tu as pu lire, t'ont-ils permis de mieux comprendre le passé? Pourquoi?

Ceux que tu as pu lire, t'ont-ils permis de mieux expliquer le présent? Pourquoi?

Ceux que tu as pu lire, t'ont-ils permis de mieux anticiper l'avenir? Pourquoi?

Canadiens-français et Première Guerre mondiale

Dans le tableau suivant, complète les colonnes 2 et 3.

Tableau 3 : Ce que je sais, ce que j'aimerais savoir et ce que j'ai appris

	Ce que je sais	Ce que j'aimerais savoir	Ce que j'ai appris
Quelle différence fais-tu entre un Canadien-français et un Québécois?			
Comment décrirais-tu un Canadien-français vivant au début du XX ^e siècle?			
Quel était son mode de vie?			
Que sais-tu de la participation des Canadiens-français à la Première			

Guerre mondiale?			
Que penses-tu de la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale?			
Crois-tu que ton opinion était partagée par les Canadiens-français de l'époque? Pourquoi?			

ANNEXE 3

Discussion à partir des capsules documentaires sur la 1^{re} Guerre mondiale

Durée : 1 cours

Objectifs pédagogiques :

- faire ressortir certains éléments de la conscience historique des élèves
- contextualiser l'œuvre à lire.

1. Avant le visionnage

Avant de présenter les courts métrages, mettre les élèves en contexte :

1.1. Connaissances antérieures

Questionner les élèves sur ce qu'ils savent de la Première Guerre mondiale (1914-1918).

Quelques suggestions de questions pour alimenter l'échange²² :

- a. Quel événement a mis le feu aux poudres?
- b. Quels pays étaient en guerre? Pourquoi?
- c. Le Canada a-t-il eu un rôle à jouer? Comment?
- d. Comment s'est terminée la Guerre?

²² Voir les réponses dans le résumé qui suit.

1.2. Bref résumé à proposer aux élèves

Les Canadiens ont participé à la Première Guerre mondiale de 1914-1918 sous l'empire britannique contre les Allemands. L'événement qui a entraîné la Première Guerre mondiale est l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand (attentat de Sarajevo), le 28 juin 1914, héritier du trône en Autriche-Hongrie. Une série d'alliance entre certains pays les ont amenés à s'engager dans une guerre sans précédent. La Triple Alliance était composée initialement de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie alors que la Triple Entente était formée de la France, du Royaume-Uni et de la Russie principalement. La plupart de ces pays étaient des empires qui s'étendaient dans le monde (les colonies) entraînant un conflit à l'échelle mondiale. Il s'agit surtout d'une Guerre entre les empires avec le désir, toujours, d'être en expansion. Les États-Unis et le Canada ont participé à la Guerre également. Le Canada était présent puisque faisant partie de l'empire britannique. Il y eu près de 600 000 Canadiens qui ont participé à la Guerre. Plus de 60 000 y ont perdu la vie. De nombreuses récompenses militaires ont été décernées aux Canadiens perçus comme de bons combattants. Le 22^e bataillon, le seul régiment canadien-français à avoir participé, a également été récompensé. Cette Guerre est reconnue pour ses tranchées, guerre de positions, ainsi que pour les gaz chimiques et mortels lancés par l'armée allemande. Quatre empires se sont écroulés (empires allemand, russe, austro-hongrois et ottoman). L'armistice de 1918, signé le 11 novembre, marque la fin des combats de la Première Guerre mondiale et donne la victoire aux Alliés. Le traité de Versailles est un traité de paix qui n'a été signé que le 28 juin 1919 obligeant, entre autres, l'empire allemand à céder des territoires (une partie à la France et à la Pologne) tout comme l'empire austro-hongrois. Des nations naissent alors comme l'Autriche, la Hongrie et la Tchécoslovaquie.

2. Le visionnage

Objectif : contextualiser de l'œuvre à lire et comprendre la vie d'un soldat ayant participé à la Première Guerre mondiale

Consignes à l'élève : porter attention durant le visionnage sur les sentiments et le vécu des participants à la Première Guerre mondiale.

Il s'agit de deux capsules documentaires présentées par l'ONF et disponibles en ligne²³ :

Le titre de la première capsule : *Entre les lignes – La vie de soldat*

Film de Claude Guilmain et produit par Anne-Marie Rocher en 2008

Durée : 9 min 6 s

Résumé de l'ONF : « Capsule documentaire relatant le parcours de deux combattants de la Grande Guerre. Enrôlé volontairement ou mobilisé par la patrie, le soldat est celui qui subit le plus durement la douleur physique et morale de la guerre dans les tranchées. Ce court film nous raconte l'histoire de deux d'entre eux. »

Le titre de la deuxième capsule : *Entre les lignes – Les tranchées*

Film de Claude Guilmain et produit par Anne-Marie Rocher en 2008

Durée : 9 min 45 s

Résumé de l'ONF : « Capsule documentant la vie du soldat dans les tranchées au cours de la Première Guerre mondiale, laquelle s'est vite transformée en guerre de positions. Les premières tranchées sont de simples trous isolés qui sont rapidement devenus de complexes réseaux ».

²³ <https://www.onf.ca/sujets/conflits--guerres-et-paix/premiere-guerre-mondiale>

3. Après le visionnage

La personne enseignante anime la discussion en posant des questions suscitant les réactions des élèves

Exemple de questions pouvant être posées :

- a. Cette capsule documentaire correspond-elle à l'image que tu te fais de la guerre? Explique.
- b. Qu'as-tu ressenti durant le film? À quel moment?

Qu'as-tu appris de nouveau sur la Première Guerre mondiale?

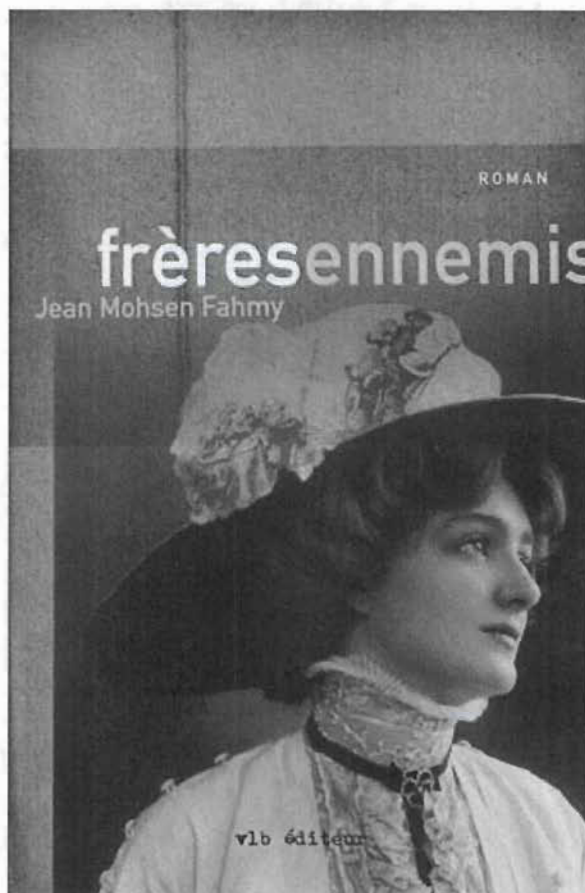
ANNEXE 4

Carnet de lecture

Objectif pédagogique: Amener chaque élève à faire une lecture subjective de l'œuvre selon les quatre sous-activités fictionnalisantes du sujet lecteur et selon la compétence narrative et ses trois sous-compétences

- ❖ *Ce carnet comporte des pistes pour l'enseignement (en italique). Les questions sont basées sur les quatre sous-activités fictionnalisantes de Langlade et sur la compétence narrative de Rüsen). Il peut y avoir plus d'une activité fictionnalisante suscitée par les questions.*

NOM DE L'ÉLÈVE :



1. PARATEXTE

1.1. DE QUOI CE ROMAN POURRAIT-IL PARLER D'APRÈS LA PAGE COUVERTURE?

Faire des prédictions

L'image pourrait laisser présumer qu'il s'agit d'un triangle amoureux entre deux frères qui deviendront ennemis à cause d'une femme. Il y a aussi des images de guerre sur le chapeau de la femme. Son costume ainsi que l'effet sépia de l'image nous montre que l'histoire se passe vraisemblablement à une autre époque. Les hommes et leurs habits laissent supposer qu'il s'agit de soldats de la Première Guerre mondiale.

1.2. APRÈS LECTURE DE LA QUATRIÈME DE COUVERTURE, DE QUEL GENRE ROMANESQUE S'AGIT-IL SELON TOI? DONNE DES INDICES.

Connaître le genre littéraire crée des attentes chez le lecteur, favorise la compréhension et augmente le plaisir de lire.

2. OUVERTURE (AVANT LE CHAPITRE PREMIER)

APRÈS AVOIR LU DES PAGES 9 À 15, RÉPONDS AUX QUESTIONS SUIVANTES :

2.1. COMMENT DÉCRIRAIS-TU L'ATMOSPHÈRE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE + CONCRÉTISATION IMAGEANTE

L'atmosphère décrite est inquiétante : la description du temps (nuit d'automne venteuse), de l'espace (forêt) et des bruits (craquements). Armand se cache dans les bois pour échapper à des hommes.

2.2. À QUOI T'ATTENDS-TU POUR LA SUITE DE L'HISTOIRE? JUSTIFIE TA RÉPONSE.

Hypothèses de lecture

L'ouverture ne semble pas correspondre au début de l'histoire, mais plutôt à la suite d'événements qui auraient déjà eu lieu. L'élève peut supposer ou non que le personnage se fera prendre et qu'il ira à la Guerre.

2.3. POURQUOI ARMAND EST-IL POURSUIVI SELON TOI?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE

Certains éléments sont déjà mentionnés. Armand parle de ne pas aller se battre pour les Anglais. La police et l'armée le poursuivent; cela laisse supposer qu'il serait un déserteur, qu'il refuse de participer à la Première Guerre mondiale.

2.4. QUI EST LIONEL SELON TOI?

Hypothèses de lecture

L'élève pourrait déjà supposer que Lionel est le frère d'Armand et que les deux seraient alors les frères qui sont ennemis (titre).

2.5. QUI EST JUSTINE ET QUEL RÔLE PEUT-ELLE JOUER DANS L'HISTOIRE?

Hypothèses de lecture

L'élève pourrait proposer qu'il s'agisse de la jeune femme représentée sur la page couverture. Il peut même ajouter qu'elle serait peut-être la source de conflit entre les deux frères et qu'elle fera partie donc d'une trame amoureuse.

3. CHAPITRE I

APRÈS LA LECTURE DU CHAPITRE 1, RÉPONDS AUX QUESTIONS SUIVANTES :

3.1. COMMENT DÉCRIRAIS-TU L'ATMOSPHÈRE DU DÉBUT DU CHAPITRE 1?

CONCRÉTISATION IMAGEANTE

Atmosphère inquiétante s'opposant à celle du début du roman où la forêt rappelle les souvenirs d'enfance des deux frères et leur plaisir ressenti lors de leurs vacances chez l'aïeule. Ici, la forêt, quoique bien connue de Lionel et d'Armand, revêt un côté menaçant. La boue revient à plusieurs reprises. L'élève pourrait créer un parallèle entre la boue et les tranchées.

3.2. VERS LA FIN DU CHAPITRE, LES FRÈRES COUTURE RENCONTRENT BOURASSA ET JUSTINE. D'APRÈS TOI, QUELLE INCIDENCE POURRAIT AVOIR CES PERSONNAGES SUR LEUR VIE PROFESSIONNELLE ET PERSONNELLE?

Hypothèses de lecture

Les élèves pourraient parler de Justine comme d'un personnage qui créera la trame amoureuse. Puisqu'il s'agit de jumeaux et que le titre du livre est Frères ennemis, son arrivée laisse présager un triangle amoureux qui amènera certains conflits. On peut aussi s'attendre à ce qu'Armand devienne journaliste puisqu'il est invité à travailler avec Bourassa, directeur du journal Le Devoir.

4. CHAPITRE II

APRÈS LA LECTURE DU CHAPITRE II, RÉPONDs AUX QUESTIONS SUIVANTES :

4.1. QUEL ÉVÉNEMENT ORCHESTRÉ PAR LE GOUVERNEMENT ONTARIEN A SOULEVÉ LES FRUSTRATIONS CHEZ LES FRANCO-ONTARIENS?

COMPRÉHENSION

En 1912, le gouvernement ontarien a émis le règlement 17 qui empêchait désormais aux francophones de l'Ontario d'être scolarisé dans des écoles francophones.

4.2. POURQUOI LES CANADIENS-FRANÇAIS SE SENTENT-ILS CONCERNÉS PAR CETTE DÉCISION DU GOUVERNEMENT ONTARIEN?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE + INTERPRÉTATION

Les élèves pourraient mentionner les droits qu'ont les francophones de l'Ontario de bénéficier d'un enseignement en français. Dans le roman, Bourassa ajoute que le français les distingue comme race et que la civilisation française doit traverser le pays.

4.3. TE SENTIRAIS-TU CONCERNÉ EN PAREIL CAS? EXPLIQUE.

RÉACTION AXIOLOGIQUE + EXPÉRIENCE TEMPORELLE

Les élèves pourront ici exprimer leur jugement moral sur le règlement 17 de 1912. Ils pourront parler des droits des francophones et même ressentir une certaine empathie historique envers les Franco-ontariens dont le droit d'être scolarisés en français leur avait été retiré. De plus, ils devront se positionner en regard du conflit mentionné. Ils feront peut-être des liens entre cet événement et leur propre statut de francophones.

4.4. BOURASSA DÉCRIT UNE FORME DE NATIONALISME QUI VA AU-DELÀ DU FLEUVE ST-LAURENT. EXPLIQUE.

INTERPRÉTATION

Les élèves devront expliquer le discours de Bourassa, ce qu'ils en ont compris. Pour lui, c'est la foi et la langue qui représentent la civilisation française, civilisation qui s'étend dans le reste du Canada. Il parle aussi d'oublier les dualités entre Anglais et Français et plutôt de les unir.

4.5. QU'EN PENSES-TU?

ORIENTATION + RÉACTION AXIOLOGIQUE

Il s'agit pour l'élève de juger les propos de Bourassa, mais aussi de se prononcer sur la forme de nationalisme proposé très proche du fédéralisme canadien. Ils peuvent aussi avoir des propos nuancés qui adhèrent seulement à une partie de son discours. Par exemple, la foi pourrait ne pas faire consensus chez les élèves. D'autres pourraient avoir une vision plus souverainiste du nationalisme.

4.6. QU'EN EST-IL AUJOURD'HUI À TON AVIS DU RAPPORT ENTRE FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES AU QUÉBEC?

ORIENTATION

Les élèves seront amenés à faire un parallèle entre le passé et le présent. Il sera intéressant de voir si les élèves ressentent ou perçoivent toujours cette dualité ou si au contraire, elle est devenue obsolète. Puisqu'ils sont très proches de la culture anglophone (américaine); il est possible que la langue anglaise ne représente plus une menace pour eux. Mise à part la langue, ils ont peut-être peu de rapports avec les anglophones ce qui pourrait leur donner l'impression que les rapports entre francophones et anglophones, sans être conflictuels, seraient plutôt limités.

5. CHAPITRE III

5.1 QUE PENSES-TU DES RAPPORTS ENTRE LIONEL ET JUSTINE? POURQUOI?

RÉACTION AXIOLOGIQUE

Il y aura peut-être confrontation entre les valeurs de l'époque et celles d'aujourd'hui. Il se pourrait néanmoins que le côté caché des élans entre les deux protagonistes soient tout de même moins bien perçus.

ACTIVITÉ FANTASMATIQUE

Il pourrait même y avoir des différences notables entre les réactions des lecteurs et des lectrices sur le caractère caché de la relation entre les deux personnages.

5.2. COMMENT CES RAPPORTS ÉTAIENT-ILS PERÇUS À L'ÉPOQUE? JUSTIFIE TA RÉPONSE À L'AIDE DU ROMAN.

COHÉRENCE MIMÉTIQUE + EXPÉRIENCE TEMPORELLE

Les élèves sont amenés ici à saisir la perception des gens de l'époque sur les rapports intimes avant le mariage. Ils feront probablement des comparaisons avec aujourd'hui.

6. CHAPITRE IV

6.1. QUELLES SONT LES OPINIONS DES COPAINS DES DEUX FRÈRES COUTURE SUR L'APPROCHE IMMINENTE DE LA GUERRE? EXPLIQUE DANS TES MOTS.

COMPRÉHENSION

Opinions mitigées. D'un côté, certains croient que les Canadiens-français ne devraient pas aller se battre alors que d'autres pensent qu'il ne faut pas se défilier puisqu'ils font partie de l'Empire britannique et qu'ils vont aussi se battre aux côtés de la France.

6.2. AVEC LAQUELLE ES-TU EN ACCORD ET POURQUOI?

INTERPRÉTATION + RÉACTION AXIOLOGIQUE

Les élèves devront se positionner non seulement sur la participation des Canadiens-français à la Guerre, mais aussi sur les formes de nationalismes défendus puisqu'elles sont au centre du débat. C'est avec leur propre système de valeurs qu'ils se positionneront.

6.3. EN REGARD DE TA LECTURE, POURQUOI EST-CE SI NÉCESSAIRE D'AVOIR DES RÉGIMENTS CANADIENS-FRANÇAIS?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE et EXPÉRIENCE TEMPORELLE

Les élèves pourront mentionner la volonté de certains Canadiens-français de représenter fièrement leur identité, leurs valeurs et surtout être reconnus par le reste

du monde. Ils devront tenter de comprendre et de bien saisir les raisons qui ont poussé des Canadiens-français à participer à l'effort de Guerre.

6.4. TE SERAIS-TU ENGAGÉ DANS L'ARMÉE? POURQUOI?

ORIENTATION

Il s'agit de voir si l'élève, malgré les motivations des Canadiens-français à cette époque, auraient décidé de participer au conflit mondial. Il pourra également donner son opinion sur l'armée en général et les conflits actuels.

7. CHAPITRE V

7.1. DANS CE CHAPITRE, LA RELATION ENTRE LES DEUX FRÈRES S'EST FRAGILISÉE. POURQUOI?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE

Il y a à la fois Justine qui semble fragiliser leurs rapports et surtout la décision de Lionel de s'engager dans l'armée.

7.2. COMMENT ÉTAIENT PERÇUS LES RÉGIMENTS CANADIENS-FRANÇAIS EN EUROPE? COMMENT SONT-ILS DÉCRITS?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE

Avec les divers indices du texte, l'élève devra décrire les rapports entre l'Europe et les Canadiens-français. Il pourra se référer à l'accueil des soldats sur le territoire européen, mais aussi aux rapports entre les soldats et les habitants européens.

7.3. D'APRÈS TOI, COMMENT SOMMES-NOUS PERÇUS SUR LA SCÈNE INTERNATIONALE AUJOURD'HUI?

INTERPRÉTATION

Les élèves pourront exprimer leurs perceptions et leurs représentations quant aux rapports du Québec et du Canada avec le reste du monde. Les élèves pourront développer leur réponse au-delà des Forces armées canadiennes en se penchant sur divers aspects : sociaux, économiques, culturels, environnementaux, etc.

8. CHAPITRE VI

8.1 QU'IMAGINES-TU LORSQUE TU LIS LES MOTS SUIVANTS RELEVÉS DANS LE ROMAN : « SIFFLEMENT, « TONNERRE », « ORAGE », « ÉCLAIRS »?

CONCRÉTISATION IMAGEANTE + RÉACTION AXIOLOGIQUE

*Les élèves pourraient parler des tirs qui sifflent et des obus qui explosent (tonnerre).
Les explosions et les tirs éclairent le ciel rappelant un orage.*

8.2. EN FONCTION DE TA LECTURE, QUE SEMBLE FAIRE LE SOLDAT LA MAJORITÉ DU TEMPS?

CONCRÉTISATION IMAGEANTE

*L'élève peut faire part de diverses réponses, mais il est probable qu'il mentionne
l'attente interminable dans la tranchée.*

8.3. QUAND TU IMAGINES UN SOLDAT DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE, DANS QUELLE POSTURE LE VOIS- TU?

CONCRÉTISATION IMAGEANTE

*Par rapport aux descriptions dans l'œuvre, l'élève pourrait l'imaginer terré dans la
tranchée ou en train de ramper dans la boue.*

8.4. SI TU AVAIS À DÉCRIRE LE PREMIÈRE GUERRE MONDIALE SUR LE TERRAIN, QUE DIRAIS-TU?

CONCRÉTISATION IMAGEANTE + EXPÉRIENCE TEMPORELLE

Ils pourraient parler des tranchées, des canons, de la boue, du froid, de la mort, etc.

9. CHAPITRE VII

9.1. QUELS SONT LES SENTIMENTS D'ARMAND ENVERS SON FRÈRE PENDANT LA GUERRE? EXPLIQUE-EN LES RAISONS.

COHÉRENCE MIMÉTIQUE

Les élèves pourront à la fois mentionner l'amour des deux frères pour Justine et leurs visions différentes du nationalisme. Ils pourraient même aller plus loin. Armand a quitté l'armée et il ressent parfois une certaine culpabilité en sachant que son frère souffre sur l'autre continent. Il y a donc un mélange de culpabilité et de rage venant d'Armand pour son frère qui ne comprend pas pourquoi il est parti.

9.2. OLIVAR ASSELIN DÉCIDE DE S'ENRÔLER POUR PARTIR EN EUROPE. QUE PENSES-TU DES RAISONS QU'IL DONNE À ARMAND?

RÉACTION AXIOLOGIQUE

Les élèves pourront adhérer ou non aux raisons proposées par Asselin. Ce dernier évoque entre autres la dimension religieuse à la participation de la Guerre. Les élèves pourront donc se positionner sur la cause qu'il défend et la justifier.

10. CHAPITRE IX À XIII

10.1. QUE PENSES-TU DE L'ACTION DE MÉNARD QUI EST ALLÉ VOIR LES SOLDATS ALLEMANDS LE JOUR DE NOËL?

RÉACTION AXIOLOGIQUE

Les élèves pourront réagir sur l'action à la fois courageuse et intrépide du soldat Ménard. Certaines valeurs comme la fraternité et la trêve de Noël pourraient ressortir dans certaines des réponses.

10.2. QUE PENSES-TU DE LA PARTICIPATION D'ARMAND AUX MANIFESTATIONS CONTRE LE RÈGLEMENT 17 EN ONTARIO?

RÉACTION AXIOLOGIQUE + EXPÉRIENCE TEMPORELLE

L'élève doit porter un jugement sur les actions d'Armand et il est possible que ses propres valeurs apparaissent quant au jugement porté.

10.3, AURAI-TU MANIFESTÉ POUR LA MÊME CAUSE TOI AUSSI? POURQUOI?

ORIENTATION

Les élèves peuvent alors réfléchir sur l'engagement et sur la manifestation comme forme d'engagement. Les manifestations peuvent parfois devenir violentes ce qui peut constituer un facteur décisionnel pour certains élèves.

11. CHAPITRE XIV

11.1. QU'AS-TU RESENTI DURANT L'EXÉCUTION DU SOLDAT POUR INDISCIPLINE?

RÉACTION AXIOLOGIQUE

Les élèves doivent réagir et exprimer leurs sentiments. Certains seront peut-être outrés ou horrifiés. D'autres pourraient comprendre la décision du supérieur qui a exécuté le soldat et donc être plus ou moins touchés par sa décision.

11.2. QU'AURAI-TU FAIT À LA PLACE DU LIEUTENANT?

ACTIVITÉ FANTASMATIQUE

Il pourrait y avoir des différences entre les élèves. Pour certains, la violence de l'acte pourrait inspirer un mélange d'horreur et de fascination, ce qui peut amener certains élèves à dire que l'exécution est nécessaire pour maintenir l'ordre.

APRÈS LA LECTURE

1. COMMENT PEUT SE SENTIR UN SOLDAT QUI REVIENT
APRÈS AVOIR VÉCU UNE TELLE GUERRE? JUSTIFIE TA
RÉPONSE À L'AIDE DU ROMAN.

COHÉRENCE MIMÉTIQUE + EXPÉRIENCE TEMPORELLE

Ils pourront parler des traumatismes vécus par les soldats et sur la difficulté pour eux de revenir dans la réalité. De plus, ce sujet est d'actualité. Plusieurs soldats se sont enlevés la vie au retour de la guerre, même récemment. Les élèves pourraient en faire

part. S'ils s'inspirent du roman pour répondre, ils pourraient parler des cauchemars et des visions effrayantes vécues par Lionel.

2. D'APRÈS TOI, QUELLE SERA L'INFLUENCE DE CES ÉPREUVES SUR LA RELATION ENTRE LES DEUX FRÈRES?

COHÉRENCE MIMÉTIQUE

Les élèves sont amenés à compléter l'intrigue et à réfléchir sur l'influence des épreuves vécues par les deux frères sur leur relation. Les réponses pourraient proposer qu'il y aurait des rapports moins forts qu'auparavant ou au contraire, que leur relation sera renforcée par les épreuves vécues. Les expériences familiales personnelles des élèves peuvent influencer leur réponse.

ANNEXE 5

Questionnaire après lecture (Distanciation)

Objectifs pédagogiques :

- **Apprécier un roman historique québécois** : appréciation basée sur la lecture subjective de l'œuvre, de l'activité fictionnalisante du lecteur et la compétence narrative de Rüsen.
- **Se distancier de l'œuvre pour mieux comprendre ses mécanismes d'interprétation en lecture** :
Justifier ses réactions et ses sentiments envers les différents personnages.
- **Mieux connaître et comprendre la société québécoise du début du XX^e siècle** :
Le monde urbain et la ville de Montréal, la connaissance de la bourgeoisie canadienne-française. L'apparition de plusieurs journaux et de nouvelles idées sociales. La présence des Canadiens-français sur la scène internationale et leur participation à la Première Guerre mondiale.

Des possibilités de réponses sont proposées en italique ainsi que les compétences ou les sous-activités fictionnalisantes suscitées.

Les personnages

- 1- As-tu une préférence pour un des deux frères? Lequel? Pourquoi?

Appréciation

- 2- À certains moments de ta lecture, as-tu été inquiète ou inquiet du sort d'un personnage? Si oui, lequel et pour quelles raisons?

Réaction axiologique + appréciation

Il est possible que les élèves mentionnent Lionel puisqu'il a été en danger réel de mort lors de la Guerre.

- 3- Associe les caractéristiques suivantes au personnage qui, selon toi, y correspond le mieux. Justifie ton choix. (Les quatre sous-activités fictionnalisantes peuvent être suscitées ici)

Caractéristiques	Personnage	Justification
Courage	<i>Lionel ou Armand</i>	<i>Lionel parce qu'il participe au conflit mondial. Il devient même officier pour ses actes de bravoure.</i> <i>Armand parce qu'il participe à des manifestations violentes pour défendre ses compatriotes francophones ontariens.</i>
Abnégation (sacrifice, renoncement)	<i>Lionel</i>	<i>Il quitte Justine et sa famille pour aller se battre en Europe.</i>
Trahison	Armand Justine Lionel	<i>Il fréquente Justine pendant que son frère est parti pour la Guerre. Les élèves pourraient également ajouter la désertion d'Armand qui s'est désisté pour partir à la Guerre et qui s'est caché durant la conscription.</i> <i>Elle fréquente Armand pendant l'absence de Lionel</i> <i>Il fréquente une autre femme à la fin de la Guerre</i>
Peur	Armand Lionel	<i>Il décide de ne plus participer à la Guerre.</i> <i>À certains moments durant la Guerre, il a peur surtout pour ses amis combattants.</i>

	Justine	<i>Les élèves pourraient interpréter le geste de Justine comme étant la peur de se retrouver seule (elle est isolée, seule avec sa mère et a peu de moyens financiers)</i>
Cohérence	Lionel	<i>Il s'est engagé pour ses convictions au point de quitter sa compagne; à l'opposé, son frère a souvent tergiversé malgré ses convictions, il semble se laisser influencer par les gens autour de lui, Henri Bourassa en particulier.</i>
Ténacité	Lionel	<i>Malgré la peur et la perte d'être chers au combat, il a continué de se battre.</i>

- 4- Que penses-tu du revirement de Judith dans ses sentiments?

Réaction axiologique

Les réponses peuvent être variables. Certains pourront voir ce revirement comme une trahison ou de la peur. D'autres pourraient juger que Lionel n'avait pas de réels sentiments envers elle puisqu'il est parti sans faire de promesses.

- 5- Pourquoi l'auteur a-t-il ajouté le triangle amoureux au combat nationaliste entre les deux frères?

Cohérence mimétique

Le triangle amoureux renforce le fossé qui sépare les deux frères en plus de leur combat nationaliste distinct. De plus, cet ajout peut provoquer une certaine empathie envers Lionel.

- 6- La présence de Justine a-t-elle joué sur la perception que tu avais des deux frères? Comment?

Interprétation

Sa présence pourrait avoir créé un sentiment de sympathie ou d'empathie envers Lionel.

- 7- Lequel des deux combats nationalistes, entre nationalisme impérialiste et le nationalisme canadien, te semble le plus louable et pourquoi?

Expérience temporelle + Orientation

Il sera intéressant de voir ici si les sentiments développés envers les personnages influencent leur perception des deux combats nationalistes.

- 8- Quel personnage as-tu préféré et pourquoi?

Appréciation

REPRÉSENTATIONS DU QUÉBEC AU DÉBUT DU XX^e SIÈCLE

1. En revenant au tableau dont tu avais rempli les colonnes 2 et 3 avant ta lecture du roman, complète la dernière colonne : « ce que j'ai appris ».

	Ce que je sais	Ce que j'aimerais savoir	Ce que j'ai appris
Quelle différence fais-tu entre un Canadien-français et un Québécois?			
Comment décrirais-tu un Canadien-français vivant au début du XX ^e siècle?			
Quel était son mode de vie?			

Que sais-tu de la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale?			
Que penses-tu de la participation des Canadiens-français à la Première Guerre mondiale?			
Crois-tu que ton opinion était partagée par les Canadiens-français de l'époque? Pourquoi?			

2. Pour aider à ta réflexion, voici quelques questions complémentaires : (les questions peuvent être aussi discutées en grand groupe ou en sous-groupes)

2.1. Savais-tu que la vie urbaine et industrielle était déjà amorcée? Si oui, qu'est-ce qui s'est confirmé? Sinon, qu'as-tu appris?

2.2. Savais-tu qu'il existait une certaine bourgeoisie canadienne-française à cette époque comme chez les Couture? Si oui, qu'est-ce qui s'est confirmé? Sinon, qu'as-tu appris?

2.3. Les journaux avaient-ils une grande influence sur les Canadiens-français à l'époque? Comment?

2.4. Ont-ils toujours une grande influence sur l'opinion publique? Explique.

- 2.5. Ta vision de l'histoire du Québec a-t-elle été modifiée d'une quelconque façon? Si oui, quelle est-elle? Sinon, qu'est-ce qui s'est confirmé?
- 2.6. Que retiens-tu principalement de ta lecture en ce qui concerne le Québec de l'époque?

ANNEXE 6

Discussion

Les questions suivantes sont à titre indicatif afin de guider la personne enseignante lors de cette discussion, qu'elle soit individuelle ou en groupes de discussion (*focus group* – 4 ou 5 élèves). Les questions peuvent être partagées dans les groupes.

Objectifs pédagogiques :

➤ **Comparer les formes de nationalisme d'hier à celles d'aujourd'hui :**

Impérialisme et nationalisme canadien-français en comparaison avec le fédéralisme actuel et la souveraineté

➤ **Réfléchir à la notion d'engagement et au rôle de citoyen :**

Réflexion sur la conscription et l'enrôlement dans les forces armées; réflexion sur les formes d'engagement sociales et sur le rôle de citoyen.

1. Engagement

1.1. Les deux frères se sont engagés à leur façon pour leur pays, un engagement parfois violent. Croyez-vous qu'il existe encore aujourd'hui au Québec ces formes d'engagement? Si oui, donnez des exemples. Sinon, pourquoi? (*Interprétation*)

1.3. Selon vos connaissances historiques, avant la lecture, à quelles périodes de l'histoire auriez-vous associé la notion d'engagement principalement? Pourquoi? (*Expérience temporelle*)

1.4. Vous considérez-vous comme des personnes engagées dans la société? Si oui, Comment? Sinon, pourquoi? (*Orientation*)

1.5. Votre lecture va-t-elle modifier votre engagement social d'une quelconque façon? Si oui, comment? Sinon, pourquoi? (*Interprétation*)

2. Citoyenneté

- 2.1. Quel rôle devrait jouer chaque citoyen pour son pays? (*Orientation*)
- 2.2. Que pensez-vous de l'engagement des Québécoises et des Québécois en tant que citoyens d'aujourd'hui? (*Expérience temporelle*)
- 2.3. Quel rôle un adolescent ou une adolescente d'aujourd'hui peut-il avoir en tant que citoyen? (*Orientation*)
- 2.4. Comment vous percevez-vous comme citoyen maintenant? dans le futur? (*Orientation*)

3. Nationalisme d'hier et d'aujourd'hui

- 3.1. Croyez-vous que la notion de nationalisme soit réglée et communément partagée au Québec? Expliquez. (*Interprétation*)
- 3.2. Quelle pourrait être la définition du nationalisme aujourd'hui au Québec? (*Orientation*)
- 3.3. Dans le roman, deux formes de nationalisme se côtoient. Lesquelles? Laquelle des deux formes de nationalisme vous rejoint le plus? Pourquoi? (*Expérience temporelle*)
- 3.4. Que pensez-vous du concept de « race » utilisé à l'époque pour parler de la diversité culturelle? (*Interprétation*)

ANNEXE 7

Retour sur le genre romanesque historique

- **S'interroger sur le genre romanesque historique** : réflexion sur le roman historique comme tel et sur les romans historiques québécois particulièrement; développement de la conscience historique.

1. Retour sur certaines questions ciblées de l'Annexe 2 : Questionnaire sur les représentations (les élèves pourront répondre individuellement aux questions à nouveau.

1.1.Selon toi, quel est l'intérêt de lire un roman historique en classe de français?

1.2.Selon toi, quel est l'intérêt de lire un roman historique en classe d'univers social?

1.3.Selon toi, qu'est-ce qu'un roman historique? Quels sont les buts recherchés par l'auteur?

1.4.Est-ce un genre littéraire que tu aimes lire? Pourquoi?

1.5.Le roman que tu viens de lire, t'a-t-il permis de mieux comprendre le passé?
En quoi?

1.6.Le roman que tu viens de lire, t'a-t-il permis de mieux expliquer le présent?
En quoi?

1.7.Le roman que tu viens de lire, t'a-t-il permis de mieux anticiper l'avenir? En quoi?

2. Discussion en grand groupe sur les caractéristiques du roman historique à l'aide des questions suivantes :

2.1. Les personnages principaux du roman ont-ils réellement existé? Sur quoi te bases-tu? (personnages fictifs/historiques)

Il s'agit ici de faire la différence entre les personnages fictifs et historiques. La personne enseignante peut expliciter à ce moment le contexte sociohistorique du roman à l'aide des valeurs intratextuelles et extratextuelles du roman (Annexe 1b)

2.2. Quel pourrait être le but poursuivi par l'auteur de ce roman historique?

Il est possible que certaines réponses évoquent la relation entre les deux frères ou la trame amoureuse. Il s'agit surtout pour les élèves de remarquer que la trame historique présente dans le roman ne prend pas toute la place.

2.3. Quel pourrait être le but poursuivi par un auteur de romans historiques comparativement à un historien?

Ce sont les différences entre fiction et histoire qui devraient ressortir ici. Le roman historique ne prétend pas révéler la vérité historique, mais recherche plutôt ce qu'il est convenu d'appeler, l'illusion référentielle: un certain nombre d'éléments présents dans le texte ayant pour but de susciter un effet de réel (Barthes, 1968) et produire chez le lecteur l'illusion référentielle. L'ajout de certains personnages historiques dans le roman en est un exemple.

